

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
CECILIA LITAN

LA PRATIQUE ENSEIGNANTE MOTIVATIONNELLE DANS LE COURS
D'ESPAGNOL L3 AU QUÉBEC : VERS DES STRATÉGIES POUR SOUTENIR LA
MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

FÉVRIER 2019

À mes petits géants

REMERCIEMENTS

Cet essai n'aurait jamais pu être réalisé sans l'apport et le soutien de certaines personnes que je tiens à remercier.

Je souhaite d'abord remercier Sonia El Euch, professeure de l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir accepté de diriger mon projet et de m'avoir guidée avec rigueur et justesse à travers le long et ardu processus de travail que cet essai implique. Ses commentaires constructifs, son apport et sa disponibilité ont été d'une précieuse aide.

Je remercie particulièrement mes élèves de l'école Mont-de-La Salle et de l'École d'éducation internationale de Laval, qui me permettent quotidiennement d'être un acteur privilégié et un témoin direct de leurs apprentissages de l'espagnol, et qui ne cessent de me surprendre sur tout plein de sujets de la vie.

Mes derniers remerciements s'adressent à mes proches qui ont su me soutenir, m'encourager, me faire rire (!) et vivre avec moi à travers ce petit périple. Un gros merci à mes parents Isabel et Marcelo et à ma sœur Fiorella pour leur écoute, à tout moment. Merci aussi à Noella et Armando pour leur temps et leur disponibilité. Merci à Ulysse pour sa patience infinie. Enfin, je tiens à remercier mes trois amours. Mon amoureux, Kevin, qui a contribué grandement à ma réflexion et qui m'a soutenue et encouragée sans relâche, inconditionnellement. Mes enfants, Laeticia et Gael qui ont commencé la maîtrise avec moi, dans mon ventre, et qui comprennent déjà du haut de leurs cinq et trois ans, ce qu'est le travail de leur maman enseignante et étudiante.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Questions de recherche	8
1.2. Retombées éducatives et scientifiques.....	8
CHAPITRE 2.....	11
CADRE DE RÉFÉRENCE	11
2.1. La pratique enseignante	11
2.2. La motivation	12
2.2.1. L'intérêt.....	12
2.2.2. La motivation scolaire ou motivation à apprendre	13
2.2.3. La motivation à apprendre une Lx	14
Le modèle socio-éducatif (<i>Socio-educational Model</i> , SEM, Gardner, 1985).....	14
La théorie de l'auto-détermination (<i>Self-determination Theory</i> , SDT, Deci et Ryan, 1985)	17
Le système d'auto-motivation en langue seconde (<i>L2 Motivational Self-system</i> , L2MSS, Dörnyei, 2009)	19
2.2.4. L'acte pratique de motiver (« motivatING »).....	22
2.3. La pratique enseignante motivationnelle (PEM, Dörnyei, 2001)	23
2.4. L'état de la question	31
CHAPITRE 3.....	36
MÉTHODOLOGIE	36
3.1. Objectifs de recherche.....	36
3.2. Type de recherche.....	36
3.3. Participants	37
3.4. Contexte de l'expérimentation.....	38
3.5. Instruments	39
3.5.1. Questionnaires pour l'apprenant d'espagnol L3 (pré- et post-expérimentation).....	40
3.5.2. Activités réalisées pour la mise en œuvre des stratégies motivationnelles	40
3.5.3. Document de vérification de l'enseignante	41
3.6. Déroulement.....	42

3.7. Collecte et analyse des données	47
3.7.1. Analyse des questionnaires des élèves	47
3.7.2. Analyse du document de vérification de l'enseignante	48
CHAPITRE 4.....	49
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	49
4.1. Perceptions des élèves pré et post-expérimentation.....	49
4.2. Observations de l'enseignante	54
4.3. Analyse de l'intervention	59
4.3.1. Concordance entre les trois parties ayant vécu l'expérimentation	59
4.3.2. Impact des stratégies sur la motivation et l'apprentissage des élèves	61
4.4. Pistes d'amélioration de l'intervention	61
4.4.1. Prise de conscience des élèves face à leur motivation	61
4.4.2. Tenir compte des différences individuelles	62
4.4.3. Ne pas négliger le facteur « temps »	62
CONCLUSION.....	64
RÉFÉRENCES.....	67
ANNEXE I	76
« Cuestionario de introducción « ¿Quién eres? »	76
ANNEXE II.....	77
« La entrevista » - extrait du document de l'élève	77
ANNEXE III	78
« Ma banque de ressources d'apprentissage d'espagnol L3 sur <i>Google Sites</i> » - extrait des thèmes choisis par les élèves pour la recherche.....	78
ANNEXE IV	79
« Nuestro sitio web » - extraits du processus de conception réalisé par les élèves ...	79
ANNEXE V	80
Extrait des questionnaires pré- et post- expérimentation de l'apprenant	80
ANNEXE VI	81
Extrait du document de vérification de l'enseignante	81
ANNEXE VII.....	82
Extrait des Résultats - Perceptions des élèves	82
ANNEXE VIII	83
Extrait des Résultats – Observations de l'enseignante	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Conceptualisation de la motivation intégrative de Gardner	16
Figure 2. La motivation selon la théorie de l’auto-détermination	17
Figure 3. Le système d’auto-motivation en langue seconde	20
Figure 4. Composantes de la pratique enseignante motivationnelle	24

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Distribution des participants par groupe-classe et par genre	38
Tableau 2. Planification d'enseignement sur 11 semaines à raison de 5 heures sur 9 jours	43
Tableau 3. Perceptions des élèves (en %) du Groupe 01 (N = 28) en lien avec l'apprentissage de l'espagnol avant (pré-) et après (post-) l'expérimentation	51
Tableau 4. Perceptions des élèves (en %) du Groupe 02 (N = 25) en lien avec l'apprentissage de l'espagnol avant (pré-) et après (post-) l'expérimentation	53
Tableau 5. Observations de l'enseignante de l'orientation motivationnelle des élèves (en % d'élèves) du Groupe 01 (N = 28) en classe d'espagnol L3	56
Tableau 6. Observations de l'enseignante de l'orientation motivationnelle des élèves (en % d'élèves) du Groupe 02 (N = 25) en classe d'espagnol L3	58

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

International Baccalaureate (IB)

Indice du milieu socio-économique (IMSE)

Langue additionnelle (Lx)

Langue étrangère (LÉ)

Langue seconde (L2)

Langue tierce (L3)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Modèle socio-éducatif (*Socio-educational Model*, SEM)

Pratique enseignante motivationnelle (PEM)

Programme d'éducation intermédiaire (PÉI)

Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Société des écoles du monde du baccalauréat international du Québec et de la francophonie (SÉBIQ)

Système d'auto-motivation en langue seconde (*L2 Motivational Self-system*, L2MSS)

Technologies de l'information et de la communication (TIC)

Théorie de l'auto-détermination (*Self-determination Theory*, SDT)

RÉSUMÉ

Cet essai porte sur la conception, la planification, le pilotage et les résultats d'une expérimentation menée par l'enseignante dans une école de Laval (Québec, Canada), de janvier à avril 2018. Devant la diminution de la motivation des élèves à apprendre l'espagnol L3, l'enseignante a cherché des moyens pour soutenir cette motivation. Quatre stratégies de la pratique enseignante motivationnelle (PEM, Dörnyei, 2001) ont été mises à l'essai. Ainsi, 53 élèves de 4^e secondaire, âgés entre 14 et 16 ans, ont été exposés aux stratégies suivantes : développer une relation positive avec ses élèves (stratégie 3), augmenter l'expectative de réussite des élèves (stratégie 13); renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage (stratégie 26); et augmenter la satisfaction des apprenants (stratégie 33). L'expérimentation avait deux buts : faire l'essai de ces quatre stratégies motivationnelles ; et évaluer leur impact sur la motivation et l'apprentissage des élèves.

Les résultats, en lien avec les perceptions des élèves et les observations de l'enseignante, ont démontré que l'expérience vécue semble avoir été positive pour la grande majorité des élèves. Ce constat découle de deux observations : la concordance entre les parties ayant vécu l'expérimentation et l'impact positif des stratégies motivationnelles. Ainsi, mettre à l'essai ces quatre stratégies a eu l'effet, de manière générale, de créer un environnement d'apprentissage de l'espagnol motivant pour les élèves. Cependant, l'enseignante est aussi consciente des limites de l'expérimentation. À cet effet, trois pistes pour améliorer l'intervention ont été soulignées, soit la prise de conscience des élèves face à leur motivation, tenir compte des différences individuelles et ne pas négliger le facteur « temps ». Reconduire l'expérience avec un bassin de participants plus large que celui à l'étude, avec de nouvelles stratégies motivationnelles de la PEM (Dörnyei, 2001), ne pourrait qu'enrichir le présent projet. À ce jour, aucune étude sur les stratégies motivationnelles n'a été menée au secondaire québécois. Les résultats de ce

projet pourront ainsi aider les enseignants d'espagnol L3 à comprendre l'influence d'une PEM et à mettre en œuvre les stratégies motivationnelles les plus appropriées à leur milieu scolaire.

Descripteurs : stratégies motivationnelles, pratique enseignante motivationnelle, motivation dans l'apprentissage, enseignement au secondaire, espagnol, langue tierce, langue étrangère, Québec, Canada

INTRODUCTION

Au Canada, officiellement bilingue mais largement anglophone, le Québec se démarque comme seule province francophone, où l'anglais y est enseigné comme langue seconde (L2) (El Euch et Martineau, 2017). Dans ce contexte linguistique, le statut de l'espagnol au Québec s'explique doublement : l'espagnol est à la fois langue tierce (L3) et langue étrangère (LÉ).

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007a), l'espagnol est défini comme « une langue enseignée en sus du français et de l'anglais, [elle] est une langue vivante qui a un caractère international » (p. 1). Il est à ce titre, une L3. Le choix d'inclure l'espagnol, plutôt qu'une autre langue, dans le PFEQ pourrait être expliqué par des raisons géopolitiques, telle que la proximité avec le pays locuteur de la langue (El Euch et Martineau, 2017), soit le Mexique dans ce cas. Le choix de l'enseignement de l'espagnol au Québec pourrait également être expliqué par le poids démographique mondial¹ des hispanophones.

Dans le système scolaire québécois, alors que d'un point de vue chronologique, l'espagnol est une L3; d'un point de vue psycholinguistique, il est une LÉ. Une langue est étrangère « lorsqu' [elle] est principalement parlée dans des endroits autres que le pays dans lequel elle est enseignée » (Hinton, 2011, p. 308, traduction libre). Il paraît ici adéquat de rappeler que la caractéristique principale de l'apprentissage de l'espagnol au Québec est qu'il se fait presque uniquement dans le cadre scolaire et durant un nombre limité d'heures (MELS, 2007a). Ainsi, le statut de l'espagnol au Québec est à la fois celui de L3 et de LÉ. Ces appellations seront utilisées de façon interchangeable dans ce travail.

¹ L'espagnol est parlé par plus de 567 millions d'utilisateurs potentiels, incluant les utilisateurs natifs, ceux à compétence limitée et ceux considérés apprenants de LÉ (Instituto Cervantes, 2016).

Par ailleurs, bien que le cours d'espagnol L3 soit offert dans les écoles québécoises depuis plus de 30 ans, il fait officiellement partie du *PFEQ* depuis 2007 seulement (Auclair-Davreaux, 2012; MELS, 2007a). Dans ce programme, les processus d'enseignement et d'apprentissage se basent principalement sur les approches cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, qui ont en commun « la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances » (MELS, 2007b, p. 17). À partir de ces assises théoriques, l'enseignant responsable de sa classe doit guider les expériences pédagogiques de son groupe d'apprenants (soit bâtir, mener et adapter les interventions adéquates) selon la documentation ministérielle officielle, son jugement professionnel et ses propres expériences. Dans le cadre de cette vision de l'enseignement et de l'apprentissage, une enseignante d'espagnol L3 au secondaire, également étudiante à la maîtrise en enseignement au secondaire, s'est fixée comme objectif la conception d'environnements d'apprentissage de l'espagnol qui soient motivants pour les élèves.

Plus précisément, et à partir de son expérience d'enseignement, l'enseignante a constaté, dans la classe d'espagnol L3, une diminution de la motivation à apprendre, alors que celle-ci était perçue comme forte au départ. L'enseignante s'est alors mise à chercher parmi les méthodes et les approches en didactique des LÉ/L2², les moyens qui permettraient de développer et de maintenir la motivation à apprendre l'espagnol comme L3 chez ses élèves. D'après certaines recherches (Astuti, 2016; Bernaus et Gardner, 2008; Guilloteaux et Dörnyei, 2008a; Papi et Abdollahzadeh, 2011), les stratégies motivationnelles découlant de la pratique enseignante motivationnelle (PEM; Dörnyei, 2001) s'avèrent une option pertinente pour soutenir la motivation des élèves du secondaire à apprendre une LÉ et, éventuellement, pour favoriser leur réussite dans l'apprentissage de la langue.

² Les méthodes et approches qui s'appliquent à la didactique des L2 s'appliquent, en général, à la didactique des LÉ.

Afin de vérifier l'efficacité de certaines stratégies motivationnelles, l'enseignante a entrepris une démarche qui s'apparente à une démarche de recherche-action. Cet essai fait part des résultats de cette démarche. Sans que ce soit une « recette » pour aider les élèves à se motiver, cette démarche illustre la pertinence de s'appuyer sur la recherche pour améliorer sa pratique enseignante, assurer un environnement motivant pour les élèves et, ultimement, favoriser l'apprentissage et la réussite pour tous les élèves. Ce faisant, et tout le long de sa démarche, l'enseignante d'espagnol L3 a tenté de relever le défi d'être un « enseignant-expert », tel que défini par El Euch (2017). Elle a agi non seulement comme « un transmetteur de savoirs et de savoir-faire [mais] surtout [comme] un acteur sur le développement [...] plurilingue, [...] multiculturel, cognitif, métacognitif et psychosocial de l'apprenant » (El Euch, 2017, p. 148).

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Il y aurait actuellement plus de 21 millions d'apprenants d'espagnol LÉ actifs dans le monde (Instituto Cervantes, 2016). Cette demande sans cesse grandissante pour l'apprentissage de l'espagnol a été relevée dans plusieurs autres sources (par exemple, Auclair-Davreaux, 2012; Ministerio de educación, cultura y deporte, 2014). Dans le *PFEQ*, d'ailleurs, le programme d'espagnol L3, conçu pour les élèves du deuxième cycle du secondaire, répondrait « à un intérêt [toujours] croissant pour l'apprentissage de l'espagnol » (MELS, 2007a, p. 1). Cependant, comment cet intérêt à apprendre l'espagnol spécifiquement se traduit et progresse de façon concrète dans la classe de L3 demeure une question relativement inexplorée. Ainsi, dans la perspective où l'un des rôles de l'enseignant préconisé dans le *PFEQ* est celui de susciter « l'intérêt, la motivation et l'engagement de chacun » (MELS, 2007a, p. 7), examiner l'influence de la pratique enseignante sur la motivation des apprenants d'espagnol L3 se révèle une piste considérable à explorer pour assurer un apprentissage de la L3 qui soit optimal.

De manière générale, la question de la motivation à apprendre une LÉ est une préoccupation constante dans le monde de l'enseignement des langues additionnelles³ (Lx) (par exemple, Bernaus et Gardner, 2008; Boo, Dörnyei et Ryan, 2015; Dörnyei 2001, 2003; Dörnyei et MacIntyre, 2015; Dörnyei et Ushioda, 2011; Moskovsky, Alrabai, Paolini et Ratcheva, 2013). Boo *et al.*, (2015) ont recensé un total de 416 publications sur dix ans, entre 2005 et 2014 précisément. Parmi les innombrables études sur le sujet, certaines se sont intéressées aux différences individuelles, notamment les attitudes pouvant influencer la motivation des apprenants d'une LÉ (Dörnyei, 2003; Dörnyei et Ryan, 2015; Ehrman, Leaver et Oxford, 2003; El Euch, 2010; Flores Chong,

³ Une langue additionnelle (Lx) est une langue apprise après la langue première qu'elle ait le statut d'une L2 ou LÉ.

2009; Masgoret et Gardner, 2003); d'autres se sont penchées sur le lien entre le style de communication des enseignants et la motivation des élèves à apprendre une LÉ (Dörnyei et Kubanyiova, 2014; Dörnyei et Ryan, 2015; Noels, 2003); et quelques-unes ont analysé les effets des stratégies d'enseignement d'une LÉ sur la motivation des élèves et leurs acquisitions langagières (Astuti, 2016; Bernaus et Gardner, 2008; Guilloteaux, 2013; Hapsari, 2013; McEown et Takeuchi, 2014; Moskovsky *et al.*, 2013). La communauté scientifique confirme, dans son ensemble, les corrélations positives entre la motivation à apprendre une LÉ et la réussite dans l'apprentissage de la LÉ (Bernaus et Gardner, 2008; Boo *et al.*, 2015; Dörnyei, 2003; Dörnyei et Csizer, 1998; Gardner, 1985a; Moskovsky *et al.*, 2013; Noels, 2003).

Par ailleurs, certains chercheurs soutiennent qu'il est impératif d'appliquer les savoirs théoriques dans la pratique enseignante concrète (Boo *et al.*, 2015; Dörnyei, 2003; Guilloteaux, 2013). Selon Boo *et al.* (2015) et Dörnyei (2003), par exemple, la recherche sur la motivation à apprendre une LÉ, axée sur les processus d'apprentissage vécus en classe, impliquerait un potentiel éducatif considérable. Puisque ces processus d'apprentissage sont très souvent activés par la pratique enseignante (Archambault et Chouinard, 2016), il paraît alors important d'examiner cette pratique enseignante pour en dégager les stratégies favorables au maintien de la motivation envers l'apprentissage de la LÉ chez les élèves. La littérature sur la motivation à apprendre une LÉ montre d'ailleurs une préoccupation de plus en plus palpable pour la « pratique enseignante » (Boo *et al.*, 2015; Dörnyei et Ushioda, 2011). Des études ont ainsi porté sur la motivation en classe et ont conduit à quelques publications sur les techniques de motivation (Dörnyei, 2001; Dörnyei et Kubanyiova, 2014; Handfield et Dörnyei, 2013). Examiner la pratique enseignante dans une perspective motivationnelle devient alors particulièrement pertinent dans un contexte scolaire où se pose le problème d'une baisse de motivation à apprendre dans la classe d'espagnol L3, alors que cette motivation était perçue par l'enseignante comme ayant été forte au départ.

Plus précisément, dans un contexte d'enseignement auprès de jeunes de 14 à 16 ans, en 4^e année du secondaire, dans une école multiethnique de Laval (Québec, Canada), une baisse de motivation envers l'apprentissage de l'espagnol L3 est constatée chaque année. Au début des cours, les élèves semblent apprécier commencer avec des activités où ils sont actifs et en mouvement, telle que « *El Speed-dating de los verbos* ». Ils semblent motivés pendant l'activité proposée, de par leurs comportements : ils sont actifs physiquement et cognitivement (ils se déplacent et pratiquent à voix haute leurs verbes réguliers en espagnol, se trompent et se corrigent entre eux). Ils arborent le sourire, rient à plusieurs reprises. Ils sont attentifs aux consignes et posent des questions. Parallèlement, l'enseignante est autant active que les élèves, puisqu'elle guide la cadence de l'activité, répond aux questions, intervient fréquemment, etc. Les apprenants sont engagés dans la tâche et productifs. Ils répondent mutuellement à leurs questions, fouillent dans les cahiers d'exercice, lancent constamment des « oui, je m'en souviens maintenant! » et des « je pense que je dois étudier pas mal plus... ». Bref, ce type d'activité est, dans leurs mots, « intéressant, amusant et interactif », avec une charge cognitive relativement faible. À la fin de ce type d'exercice, les apprenants semblent généralement éveillés, prêts pour la suite du cours. Ils participent, les yeux rivés sur l'enseignante. Ils écoutent et posent des questions lorsqu'ils ne comprennent pas, etc. Cependant, plus la période avance dans le temps, plus l'interaction entre l'enseignante et les élèves, ainsi que la participation générale au cours, diminuent d'une activité à l'autre de la période.

À ce problème observé par l'enseignante s'ajoute une spécificité du milieu où se déroule l'expérimentation (École d'éducation internationale de Laval [ÉÉIL], 2017), soit la présence d'anxiété de performance chez les élèves. Malgré les moyens mis en place par la direction, en juin 2017 seulement, plus de 200 références en lien avec l'anxiété de performance ont été acheminées à un intervenant du service à l'élève (ÉÉIL, 2017). Plus particulièrement dans le contexte du cours d'espagnol cette fois, l'enseignante observe que les élèves arrivent en secondaire 4 avec l'appréhension de l'échec, puisque le cours

fait partie intégrale du Programme d'éducation internationale (PEI; ÉÉIL, 2017), une appréhension qui nourrit leur crainte d'être expulsés de l'école. Ils différencient constamment les évaluations formatives et sommatives, ajustant leur motivation et leurs efforts selon l'impact qu'auraient leurs notes plutôt que selon les objectifs d'apprentissage de l'espagnol L3.

Il faut reconnaître que la baisse de motivation perçue par l'enseignante peut être due à plusieurs variables. Entre elles, se trouvent la fluctuation de l'intérêt des élèves pour les activités, les contenus ou la matière tout simplement (Archambault et Chouinard, 2016), et les rythmes circadiens qui régularisent la capacité de l'apprenant (et de l'enseignante!) à se concentrer sur l'information transmise durant un moment de la journée (Sousa, 2002). Il faut aussi souligner que l'apprentissage d'une LÉ serait l'une des matières scolaires les plus anxiogènes pour les apprenants, de par le fait qu'elle restreint l'utilisation de leur code linguistique, ce qui pourrait justifier certains comportements des élèves (Dörnyei, 2001). Dans tous les cas, la diminution de la motivation pourrait réduire l'efficacité du travail réalisé dans les activités d'apprentissage et ralentir le processus d'apprentissage. L'enseignante se questionne alors sur le rôle qu'elle pourrait jouer dans ce contexte, avec tous les facteurs en jeu dans une situation d'apprentissage.

Selon Archambault et Chouinard (2016), bien que l'enseignant ne maîtrise pas tous les facteurs liés à la motivation de l'élève, il demeure néanmoins « un acteur privilégié de la motivation à apprendre » (p. 189). C'est dans le cadre de ce rôle d'« acteur privilégié » que l'enseignante avait entrepris une démarche de recherche-action afin de favoriser le maintien de la motivation de ses élèves. Sa démarche était nécessaire étant donné le peu d'études empiriques sur la PEM en contexte de classe au secondaire (Astuti, 2016; Bernaus et Gardner, 2008; Guilloteaux, 2013; Guilloteaux et Dörnyei, 2008a; Hapsari, 2013; Moskovsky *et al.*, 2013; Papi et Abdollahzadeh, 2011). Malgré les nombreuses publications sur la motivation des apprenants de LÉ dans les dernières années, la PEM (Dörnyei, 2001) est sous exploitée, bien qu'elle semble être une piste de solution

pertinente à explorer. La PEM consiste en une pratique structurée ayant pour buts d'encourager, de développer et de maintenir la motivation chez les apprenants en classe de LÉ (Bernaus et Gardner, 2008; Dörnyei, 2003). Mettre l'accent sur cette pratique, sur les stratégies qui s'y rattachent, et sur leur impact sur la motivation permettraient d'apporter des suggestions réalistes et fondées sur la pratique, en ce qui concerne la conception d'environnements d'apprentissage de LÉ motivants pour les élèves.

1.1. Questions de recherche

Le contexte d'enseignement-apprentissage de l'espagnol décrit précédemment et la problématique qui en découle mènent à la question générale de recherche de cet essai, à savoir : Quel est l'impact perçu de la PEM sur la motivation des apprenants d'espagnol L3? Plus spécifiquement, les questions qui se posent sont :

1. Quelles sont les stratégies de la PEM qui favoriseraient la motivation des élèves dans le contexte d'enseignement d'une LÉ spécifique à ce projet ?
2. Quel est l'impact perçu de la PEM sur la motivation des élèves à apprendre l'espagnol LÉ, selon l'enseignante?
3. Quel est l'impact perçu, selon les élèves, de la PEM sur leur motivation et sur leur apprentissage de l'espagnol LÉ?

1.2. Retombées éducatives et scientifiques

Répondre aux questions de recherche ci-dessus revêt une pertinence éducative et scientifique réelle. Au niveau éducatif, puisque l'objectif de cette démarche est de développer et de maintenir la motivation à apprendre l'espagnol chez les élèves, les résultats permettraient de répondre aux visées du *PFEQ* qui sont de « permettre à l'élève de communiquer dans cette langue, [...de] se familiariser avec certaines cultures qui s'y rattachent et [...de] susciter pour elles un intérêt qui ira au-delà des études secondaires »

(MELS, 2007a, p. 1). De plus, expérimenter certaines des stratégies proposées par la PEM, en contexte d'enseignement de l'espagnol L3 au secondaire, permettrait de suggérer des pistes d'action concrètes dans la dynamique d'enseignement-apprentissage.

Parallèlement, cette démarche, entreprise pour favoriser le développement et le maintien de la motivation des élèves, aurait aussi des retombées sur le plan scientifique puisque dans le contexte actuel de l'enseignement de l'espagnol au Québec, les études ayant été réalisées auprès d'apprenants d'espagnol L3 du secondaire sont particulièrement rares (Barsalou, 2016; Flores Chong, 2009; Langlois, 2017; Molinié, 2017; Morin, 2017). De plus, au moment du dépôt de ce travail, aucune étude n'a été menée en lien avec les stratégies de la PEM de Dörnyei (2001) et l'apprentissage de l'espagnol au Québec. L'apprentissage de l'espagnol L3/LÉ a été examiné d'une perspective psycholinguistique en décrivant les attitudes et la motivation d'élèves québécois à apprendre la langue (Flores Chong, 2009). D'autres études (Barsalou, 2016; Langlois, 2017; Molinié, 2017; Morin, 2017) ont proposé des interventions pédagogiques visant à favoriser la motivation des élèves à apprendre la L3, et/ou leur réussite dans l'apprentissage en général. Explorer, dans le contexte de la pratique enseignante, des manières de développer la motivation des élèves du secondaire à apprendre l'espagnol, à partir de la mise à l'essai de certaines stratégies de la PEM (Dörnyei, 2001), contribue à la recherche plutôt restreinte sur la motivation à apprendre l'espagnol L3 au Québec.

Enfin, le contexte de ce projet (l'enseignement de l'espagnol L3 à des élèves du secondaire dans une école québécoise, en milieu multiethnique) et la mise à l'essai de la PEM basée sur un outil reconnu (Dörnyei, 2001) contribueraient au champ de la didactique de l'espagnol L3/LÉ au Québec. En effet, les actes d'encourager et soutenir la motivation des apprenants par l'enseignante auraient une base scientifique plutôt qu'intuitive. Ainsi, ce travail se veut, d'une part, une opportunité de saisir la variété et l'efficacité des stratégies d'enseignement motivationnelles. D'autre part, il illustre une

expérience de conception d'environnement motivant propice à encourager et maintenir la motivation chez les élèves du secondaire, apprenant l'espagnol L3 au Québec.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique et les questions de recherche qui en découlent nécessitent, avant toute démarche pratique, une mise au point terminologique des concepts cadres de ce projet, à savoir la pratique enseignante, la motivation et les stratégies motivationnelles. Puis, l'état de la question viendra clore ce chapitre.

2.1. La pratique enseignante

De manière générale, la pratique enseignante ou d'enseignement se définit comme « l'ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (Legendre, 2005, p. 1066). S'ajoutent à cette définition les divers buts fixés par l'enseignant dans une situation pédagogique donnée, tels que

favoriser l'autonomie des élèves, leur permettre d'acquérir des connaissances et des aptitudes, d'exploiter leurs compétences, faire en sorte qu'ils soient heureux en classe, créer une atmosphère agréable et des relations saines, établir un climat de confiance où ils se sentent en sécurité, [...], etc. (Archambault et Chouinard, 2016, p. 61)

De par sa signification, la pratique enseignante revêt plusieurs attributs. Selon Archambault et Chouinard (2016), une pratique enseignante de qualité se caractériserait par « un ensemble d'actes pédagogiques délibérés, dont l'objet est le soutien du processus d'apprentissage et qui tient compte des divers mécanismes se produisant dans ce processus » (p. 189). La pratique enseignante demeure ainsi essentielle à l'activation et au soutien des processus d'apprentissage des élèves. De plus, la pratique enseignante aurait une influence déterminante sur la motivation et l'engagement des apprenants (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007; Marks, 2000; Wentzel et Brophy, 2014).

Dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol L3 au Québec, le *PFEQ* (MELS, 2007a) aborde de manière concrète le rôle et l'ensemble des activités liées à la pratique enseignante. Plus précisément, l'enseignant d'espagnol L3 demeure le principal modèle linguistique dans sa classe, il stimule la participation active de tous les élèves et « suscite l'intérêt, la motivation et l'engagement de chacun » (MELS, 2007a, p. 7). Il donne de la rétroaction positive et propose une panoplie de SAÉ signifiantes pour les élèves, tout en s'assurant que ces activités constituent un défi raisonnable pour ces derniers (MELS, 2007a). Finalement, « l'enseignement de l'espagnol repose principalement sur une approche communicative qui privilégie le sens du message et vise à développer la compétence à communiquer » (MELS, 2007a, p. 8). Ainsi, la sélection des activités correspondante au contexte d'enseignement-apprentissage, la rétroaction constructive et l'approche communicative privilégiée dans les cours d'espagnol L3 sont tous des éléments importants de la pratique enseignante pouvant avoir des effets déterminants sur l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2016).

2.2. La motivation

Le concept de motivation est multidimensionnel selon l'époque, le lieu, le champ de recherche, les chercheurs et les praticiens (Dörnyei et Ushioda, 2011). Pour mieux le saisir, il s'avère pertinent, d'abord, d'expliquer le construit qui s'y rattache, l'intérêt. Ensuite, deux dimensions seront essentiellement discutées dans cette partie du travail : la motivation scolaire et la motivation dans le cadre spécifique de l'apprentissage d'une Lx. Le but de ces précisions terminologiques n'est pas de les classer de manière distincte mais plutôt, de structurer la réflexion théorique menant à la démarche pratique d'expérimentation qui s'en suivra.

2.2.1. L'intérêt

L'intérêt est une « variable motivationnelle, à la fois cognitive et affective, qui se base

sur les expériences de l'apprenant, et se développe à travers le temps, sans nécessairement être liée à l'âge de la personne » (Renninger 2009, p. 206, dans Dörnyei et Ushioda, 2011, p. 93 traduction libre). Ainsi, l'intérêt joue un rôle dans la motivation et l'apprentissage, soit celui de faciliter l'attention et la mémoire des apprenants, leur engagement et la qualité de leur apprentissage (Archambault et Chouinard, 2016; Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Les chercheurs définissent généralement l'intérêt en deux types : un processus motivationnel (l'intérêt des situations d'apprentissage) et une disposition relativement durable de l'apprenant à s'engager face à un contenu spécifique (l'intérêt de la personne) (Archambault et Chouinard, 2016; Hidi *et al.*, 2004). Il paraît essentiel d'expliquer les raisons et les façons dont les élèves peuvent s'intéresser aux contenus et tâches proposées (Hidi *et al.*, 2004) pour guider adéquatement les apprentissages en conséquence.

2.2.2. La motivation scolaire ou motivation à apprendre

La motivation est un concept qui n'est pas directement observable. Il est mesurable indirectement à travers les comportements manifestés par une personne (Archambault et Chouinard, 2016). Dans un contexte scolaire, la motivation dite *scolaire*, ou la motivation à apprendre, est un état psychologique qui prend forme dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement d'apprentissage (Viau, 1994, dans Lacroix et Potvin, 2016). Cet état est dynamique car il inciterait l'élève à choisir une activité d'apprentissage, à s'y engager activement et à persévérer dans l'objectif d'accomplir un but fixé malgré les difficultés rencontrées (Archambault et Chouinard, 2016; Lacroix et Potvin, 2016). Cette motivation aurait donc des conséquences déterminantes non seulement au niveau du rendement scolaire et de la performance, mais aussi au niveau de son impact sur l'estime et la réalisation de soi, ainsi que sur l'engagement et la persévérance scolaire (Archambault et Chouinard, 2016; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Lacroix et Potvin, 2016; MELS, 2007c).

Bien que ce travail aborde spécifiquement la motivation à apprendre une LÉ (espagnol L3), il ne faut pas perdre de vue que cette motivation, qu'elle soit forte ou faible, pourrait être une manifestation de la motivation scolaire en général. C'est dire qu'elles peuvent être interdépendantes (Ushioda, 1998). En d'autres termes, un élève fortement motivé à apprendre l'espagnol pourrait aussi avoir une très bonne motivation scolaire en général (Ushioda, 1998). De la même manière, un élève qui n'est pas motivé à apprendre la L3 pourrait fort bien ne pas être motivé à apprendre en général. Cette corrélation, positive ou négative, entre la motivation scolaire et la motivation à apprendre une LÉ n'est pas systématique (Ushioda, 1998), d'où l'existence de différents types de motivation, en plus de la motivation scolaire.

2.2.3. La motivation à apprendre une Lx

La motivation à apprendre une Lx est un construit complexe à définir, de par la variété des processus cognitifs, affectifs et comportementaux qu'il comprend (McEown, Noels et Chaffee, 2014). Cette complexité a été prise en compte par différents chercheurs dans plusieurs théories et modèles. De ces théories et modèles, les plus utilisés en recherche sur l'apprentissage des Lx sont le modèle socio-éducatif (SEM) (Gardner, 1985a), la théorie de l'auto-détermination (SDT) (Deci et Ryan, 1985, dans Ryan et Deci, 2000) et le système d'auto-motivation en langue seconde (L2MSS) (Dörnyei, 2009; McEown *et al.*, 2014). Décrire le SEM, la SDT et le L2MSS permettrait de situer ce projet à travers ces modèle, théorie et système, et de choisir les stratégies d'enseignement motivationnelles cohérentes avec le cadre conceptuel retenu.

Le modèle socio-éducatif (*Socio-educational Model*, SEM, Gardner, 1985)

Le SEM de Gardner (1985a) porte sur les attitudes des apprenants à l'égard de la communauté de la langue cible (Gardner, 1985a; McEown *et al.*, 2014). Il s'intéresse au désir d'apprendre la Lx, à l'intensité motivationnelle (ou l'effort pour l'apprendre), et

aux attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de la langue cible (Dörnyei et Ushioda, 2011). Selon Gardner (1985a), ces composantes de la motivation se manifesteraient ensemble chez l'individu dit motivé. La théorie de la motivation de Gardner (1985a) comporte également le facteur de « l'orientation ». Les orientations intégrative et instrumentale aideraient à générer la motivation et à la diriger vers les objectifs d'apprentissage visés (Dörnyei et Ushioda, 2011). Le SEM différencie l'orientation intégrative de l'orientation instrumentale chez l'apprenant d'une Lx.

L'orientation instrumentale implique le désir d'apprendre la Lx pour des raisons pratiques, comme par exemple, pour obtenir un emploi. Quant à l'orientation intégrative, elle implique l'intérêt et le désir de communiquer avec la communauté de la Lx, au point où l'apprenant pourrait s'identifier avec cette communauté, sans nécessairement se sentir assimilé (McEown *et al.*, 2014). Les individus ayant une orientation intégrative se sentiront interpellés par les relations avec le groupe de la langue cible, et par des préoccupations d'ordre identitaire et social (Dörnyei et Ushioda, 2011). Pour qu'une orientation ait un impact significatif dans l'apprentissage d'une Lx, elle doit être accompagnée d'une motivation à apprendre. La motivation intégrative inclut conséquemment, non seulement une orientation intégrative, mais aussi l'effort dans l'apprentissage de la langue, le désir de l'apprendre et les aspects affectifs à l'égard de la situation d'apprentissage de la Lx, et, par extension, de la communauté de la langue cible (Dörnyei et Ushioda, 2011).

L'aspect le plus élaboré et le plus étudié de la théorie de la motivation de Gardner a été le concept de « motivation intégrative », défini comme étant « la motivation à apprendre une L2 en raison des sentiments positifs envers les locuteurs de cette langue » (Gardner, 1985a, dans Dörnyei et Ushioda, 2011, p. 82-83, traduction libre).

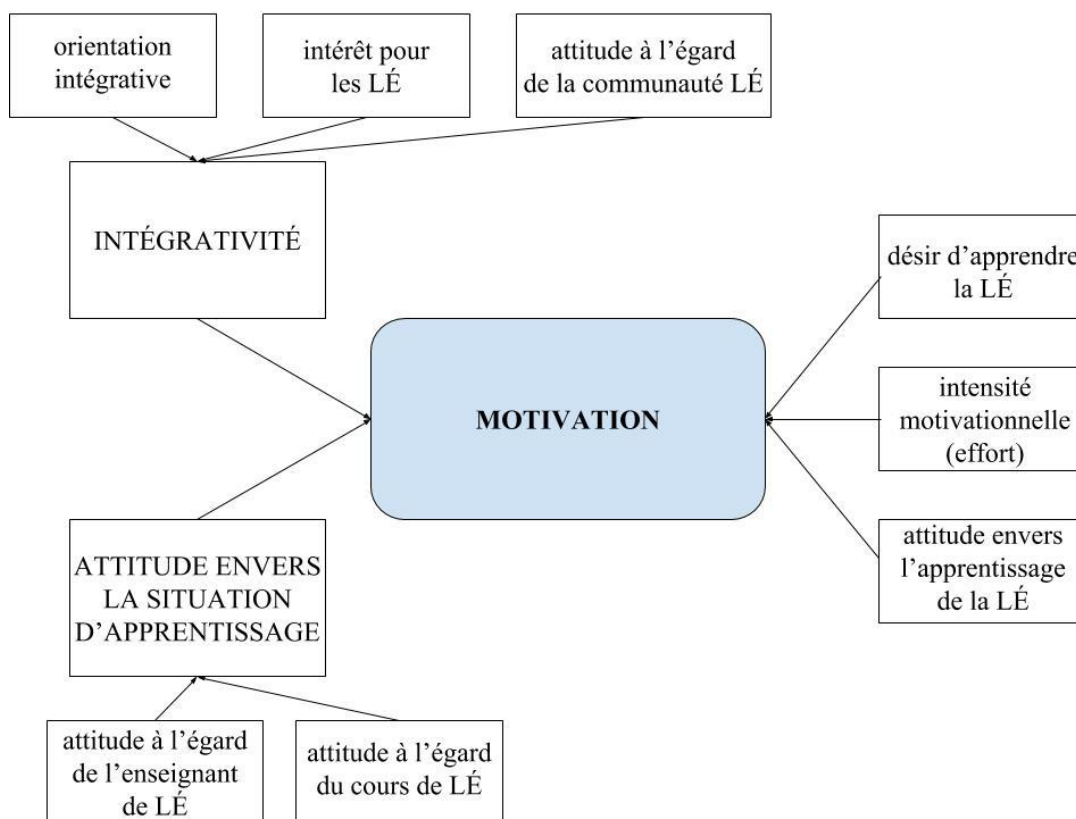


Figure 1. Conceptualisation de la motivation intégrative de Gardner (1985a, dans Dörnyei et Ushioda, 2011, p. 42, traduction libre.)

Tel qu'illustré à la Figure 1, le construit de la motivation intégrative est composé de trois principaux facteurs, soit :

1. L'intégrativité (*integrativeness*), qui englobe l'orientation intégrative, l'intérêt pour les LÉ et les attitudes à l'égard des locuteurs de la Lx spécifique. Elle reflète la volonté et l'intérêt de l'apprenant pour l'interaction sociale avec les membres du groupe de la langue cible.
2. Les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage. Elles comprennent les attitudes à l'égard de l'enseignant et du cours de Lx.
3. La motivation, c'est-à-dire l'effort, le désir et l'attitude envers l'apprentissage (Dörnyei et Ushioda, 2011).

Dans le SEM l'instrument de mesure de la motivation reconnu est le « Attitude/Motivation Test Battery » (AMTB) (Gardner et Lambert, 1972; dans Gardner, 1985b). Les objectifs de cet instrument visent la compréhension de la communauté de la langue cible, le désir de continuer à étudier la Lx, l'intérêt à apprendre d'autres LÉ, etc. Le AMTB a été développé dans le cadre d'études sur l'apprentissage du français L2 par des anglophones en contexte canadien (McEown *et al.*, 2014).

La théorie de l'auto-détermination (*Self-determination Theory*, SDT, Deci et Ryan, 1985)

Le SDT de Deci et Ryan (1985, dans Ryan et Deci, 2000), part de l'hypothèse que si un individu perçoit une activité comme étant conforme à son sens de « soi », il sera motivé à y participer (McEown *et al.*, 2014). Deux formes de motivation, intrinsèque et extrinsèque, font partie de cette théorie, comme l'illustre la Figure 2.

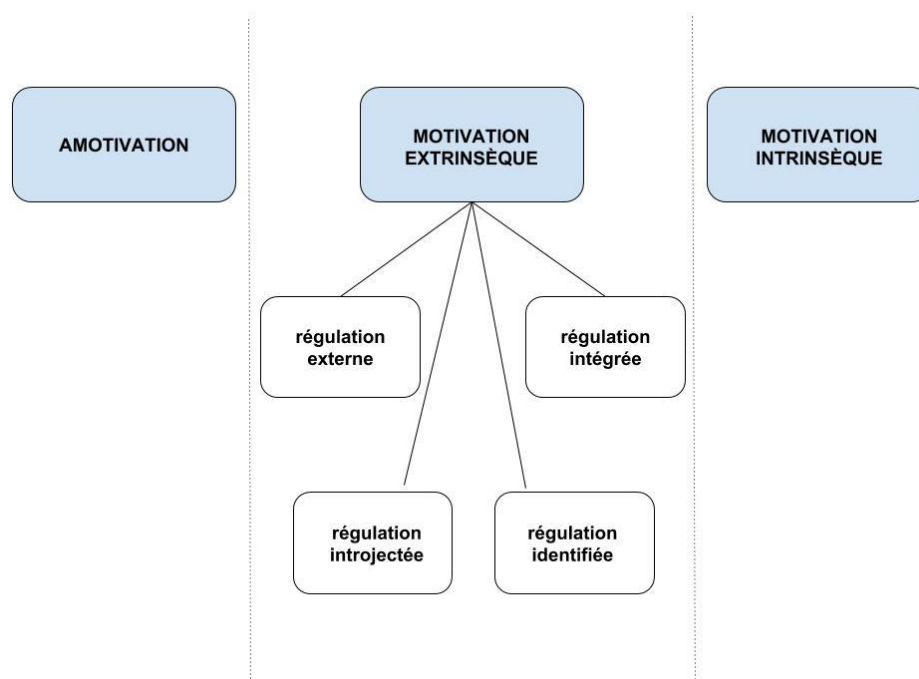


Figure 2. La motivation selon la théorie de l'auto-détermination (Ryan et Deci, 2000, p. 61, traduction libre)

La motivation intrinsèque s'explique par le fait que le processus d'apprentissage d'une Lx peut être vécu comme étant agréable en soi (Ryan et Deci, 2000). L'apprenant profiterait de l'expérience d'apprentissage, sans autre motivation. Quant à la motivation extrinsèque, elle diffère de l'intrinsèque en englobant différentes formes de régulation du « soi » (intégrée, identifiée, introjectée, externe), influencées par l'interaction de l'apprenant avec son contexte social (Ryan et Deci, 2000). Bien évidemment, un apprenant peut être influencé par diverses orientations, intrinsèques ou extrinsèques, qui varient selon les situations vécues à travers le temps. McEown *et al.*, (2014) rappellent d'ailleurs la subjectivité des orientations motivationnelles des apprenants (telles que définies par Gardner), et soulignent plutôt l'importance d'une motivation intrinsèque afin que les apprenants se sentent engagés dans l'apprentissage de la Lx spécifiquement. Les résultats de l'étude de Noels (2003) ont d'ailleurs démontré que l'orientation intrinsèque s'avérerait un indicateur clé des variables immédiates de la motivation telles que l'intensité motivationnelle, l'intention de poursuivre l'apprentissage de la Lx et les attitudes à l'égard de la Lx.

Le développement du modèle SDT et son application à l'apprentissage des Lx reviennent aux travaux de Noels (2001; 2003; Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2000). Noels *et al.* (2000) ont ainsi développé un instrument pour évaluer les orientations des apprenants de Lx, d'une perspective d'autodétermination. Ce questionnaire mesure divers types d'orientations intrinsèques et extrinsèques lors de l'apprentissage d'une Lx. Avec cet instrument, il est possible de relier les mesures obtenues :

1. à d'autres variables mesurées (perceptions de compétence, liberté de choix, anxiété et intention de poursuivre l'apprentissage de la LÉ) dans le but de s'en servir comme critères d'évaluation des orientations des apprenants;
2. au système influent de Clément et Kruidenier (1983) comprenant quatre types d'orientations : instrumentale, connaissances, voyages et amitié (Dörnyei et Ushioda, 2011).

Le questionnaire de Noels *et al.* (2000) offre donc un cadre théorique pour classer et organiser les objectifs d'apprentissage d'une Lx en lien avec la SDT.

De plus, l'étude de Noels (2003), axée sur la pratique enseignante, a mis en évidence les caractéristiques du cadre d'apprentissage social d'une Lx (soit le style d'enseignement et la perception des apprenants de leur enseignant comme source de soutien ou de contrôle) qui peuvent influencer le développement de la motivation intrinsèque ou extrinsèque. Ainsi, l'environnement social conçu par l'enseignant, aurait pour effet d'encourager ou non leur motivation (Noels, 2003). Les orientations intrinsèques et extrinsèques du modèle SDT auraient une portée significative sur l'engagement et l'apprentissage d'une Lx en classe (Noels, 2001; dans McEown *et al.*, 2014).

Le système d'auto-motivation en langue seconde (*L2 Motivational Self-system*, L2MSS, Dörnyei, 2009)

Selon Dörnyei et Ushioda (2011), la motivation à apprendre la L2 proviendrait chez plusieurs apprenants de l'engagement réussi dans le processus d'apprentissage (par exemple, lorsqu'ils découvrent qu'ils sont bons dans le processus concret) et non d'images de soi générées par eux ou par l'extérieur. Le système d'auto-motivation en langue seconde (L2MSS) de Dörnyei (2009), met de l'avant trois principales sources de motivation pour apprendre une LÉ : la vision de l'apprenant de lui-même (de son soi) comme un locuteur efficace de la langue cible, la pression sociale provenant de l'environnement de l'apprenant et les expériences positives d'apprentissage (Dörnyei et Ushioda, 2011). Ces trois facteurs composent le L2MSS et correspondent aux trois concepts du « soi », lorsque l'apprenant entreprend l'apprentissage d'une langue (Figure 3) : le soi idéal, le soi devoir et l'expérience d'apprentissage de la L2.

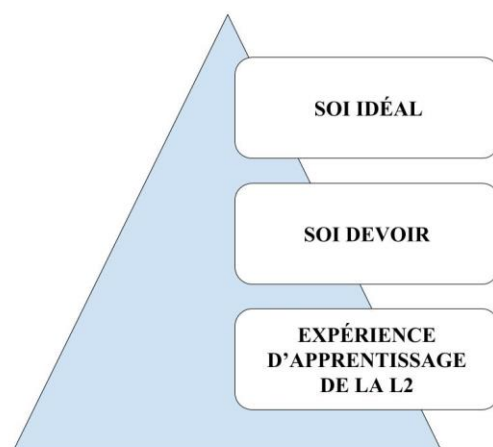


Figure 3. Le système d'auto-motivation en langue seconde (Dörnyei, 2009, dans Ushioda, 2010, p. 7, traduction libre)

Le « soi idéal » est créé à partir des caractéristiques que l'apprenant aimerait posséder comme apprenant d'une L2. S'il s' imagine parlant la LÉ, le « soi idéal » sera un puissant motivateur pour l'apprendre puisque le désir de réduire l'écart entre le « soi réel » et l' « idéal » existe. Les motivations instrumentales, intégratives et intériorisées traditionnelles appartiendraient généralement à cette composante (Dörnyei et Ushioda, 2011; McEown *et al.*, 2014).

Le « soi devoir », quant à lui, repose sur les attributs que l'apprenant croit devoir posséder lors de l'apprentissage de la LÉ, pour répondre aux attentes du cours et éviter d'éventuels résultats négatifs. Cette dimension implique les motivations instrumentales, de type extrinsèque (Dörnyei et Ushioda, 2011; McEown *et al.*, 2014).

Finalement, « l'expérience d'apprentissage de la L2 » se compose des facteurs liés à l'environnement d'apprentissage immédiat, c'est-à-dire à l'impact de l'enseignant, du programme d'études, des compagnons de classe et de l'expérience de réussite vécue (McEown *et al.*, 2014).

Il est possible de constater que les deux premiers facteurs du modèle L2MSS s'appuient directement sur la « théorie des sois possibles » (Markus et Nurius, 1986) selon laquelle l'individu se représente des idées futures de soi : ce qu'ils pourrait, voudrait ou aurait peur de devenir. (Dörnyei et Ushioda, 2011). Le troisième facteur du L2MSS diffère des deux premiers, de par l'influence potentielle de l'environnement d'apprentissage de la LÉ sur le « soi » (Dörnyei et Ushioda, 2011). Tout comme le SEM et la SDT, le L2MSS a donné lieu à un instrument de mesure. Il s'agit d'un questionnaire composé d'éléments évaluant les constructions pertinentes liées au « soi » et à l'expérience d'apprentissage de la langue (McEown *et al.*, 2014).

Après avoir décrit ces trois modèles théoriques, soit le SEM, la SDT et le L2MSS, un choix s'impose afin d'y ancrer l'expérimentation de stratégies motivationnelles dans la classe d'espagnol LÉ. L'étude menée par McEown *et al.* (2014) est éclairante à cet effet. Elle indique que les concepts sous-jacents à la SDT (Ryan et Deci, 1985; 2000) et au L2MSS (Dörnyei, 2009) prédiraient significativement l'engagement des apprenants et leur intention de continuer l'apprentissage de la langue. Plus précisément, les résultats de l'étude suggèrent que si les variables sont liées à l'apprentissage (tels que l'intensité motivationnelle, l'autoévaluation ou l'engagement scolaire), le SDT et le L2MSS seraient de bons choix théoriques. Cependant, « s'il est question d'examiner des données interculturelles et communautaires, il pourrait s'avérer utile d'intégrer la notion d'intégrativité, particulièrement s'il existe un groupe associé à la langue cible » (McEown *et al.*, 2014, p. 33-34, traduction libre). La notion d'intégrativité est présente dans le SEM. Comme l'objectif du présent projet est d'examiner la PEM (Dörnyei, 2001) et d'en dégager les stratégies favorables au maintien de la motivation des apprenants d'espagnol L3/LÉ en contexte scolaire québécois, utiliser les concepts de la SDT et du L2MSS s'avère plus approprié.

Plus précisément, les concepts de « motivation intrinsèque » de la SDT et d'« expérience d'apprentissage de la L2 » du L2MSS pourraient être exploités,

puisque'ils convergent tous les deux vers le contexte spécifique d'apprentissage à partir duquel l'apprenant prend contact avec la LÉ : la salle de classe. Le cours d'espagnol L3 se donnant dans un contexte d'enseignement québécois, dans une école secondaire multiethnique de Laval, les opportunités d'interaction avec la communauté hispanophone, quoique pouvant exister hors classe, demeurent non assurées. L'opportunité la plus certaine de contact et d'interaction en espagnol demeure la communauté d'apprentissage de la classe. Par ailleurs, l'âge des élèves étant de 14 à 16 ans, le construit de « motivation intrinsèque », c'est-à-dire l'idée d'apprendre pour le plaisir d'apprendre, semble particulièrement pertinent avec des jeunes (McEown *et al.*, 2014). Ainsi, les concepts de « motivation intrinsèque » et d'« expérience d'apprentissage de la L2 », inhérents à la SDT et au L2MSS, posent les balises théoriques nécessaires pour comprendre et expliquer l'intervention ayant été mise en place en classe d'espagnol L3 dans le cadre de ce projet.

2.2.4. L'acte pratique de motiver (« motivatING »)

Pour plusieurs chercheurs, la motivation représente un point d'intersection attrayant entre la théorie et la pratique de la psychologie de l'apprentissage des langues (Dörnyei et Ryan, 2015, dans Boo, *et al.*, 2015). D'une part, l'objectif principal de la majorité des études de nature théorique (« *motivatiON studies* ») (Dörnyei, 2003; Dörnyei, 2010; Hidi et Ainley, 2008) vise, entre autres, à identifier les composantes motivantes pertinentes dans un environnement d'apprentissage (Boo *et al.*, 2015). D'autre part, les études de nature pratique (Guilloteaux et Dörnyei, 2008a; Kubanyova, 2006; McEown et Takeuchi, 2014) ont plutôt comme objectifs de développer et de maintenir la motivation des apprenants (« *motivatiNG studies* ») (Boo *et al.*, 2015). Ces deux types d'études permettent de comprendre la manière dont la motivation des élèves pourrait être soutenue par l'enseignant. Cette distinction entre les « études sur la motivation » et les « études motivantes » permet de situer ce projet dans le cadre des « études motivantes »

puisque'il est question d'expérimenter certaines stratégies motivationnelles de la PEM visant à développer et maintenir la motivation à apprendre l'espagnol L3.

2.3. La pratique enseignante motivationnelle (PEM, Dörnyei, 2001)

Les concepts phares de « pratique enseignante » et de « motivation » décrits, il est tout aussi important de définir ce qu'est la PEM et d'exposer les stratégies qui en découlent. La PEM vise à générer, maintenir et encourager la motivation chez les apprenants d'une LÉ (Bernaus et Gardner, 2008; Dörnyei, 2003). Quatre volets contribuent à la mise en place d'une PEM. Tel que l'illustre la Figure 4, ces volets qui s'influencent les uns les autres, se déploient à travers des stratégies motivationnelles spécifiques⁴.

La première dimension de la PEM englobe la création des conditions motivationnelles nécessaires à l'apprentissage de la LÉ; la deuxième met l'accent sur le développement de la motivation initiale; la troisième souligne le maintien et la protection de cette motivation initiale; puis, la quatrième dimension comprend l'encouragement d'une auto-évaluation qui soit rétrospective et positive (Dörnyei, 2001). L'hypothèse sous-entendue à travers l'exposition de ces quatre dimensions complémentaires serait que la pratique enseignante, avec les comportements et les croyances de l'enseignant, aurait un impact direct sur la motivation des élèves, leurs apprentissages et leur réussite dans l'apprentissage de la Lx (Bernaus et Gardner, 2008).

⁴ Pour une liste exhaustive des 35 stratégies motivationnelles et des éléments sous-jacents, voir Dörnyei (2001, p. 137-145).

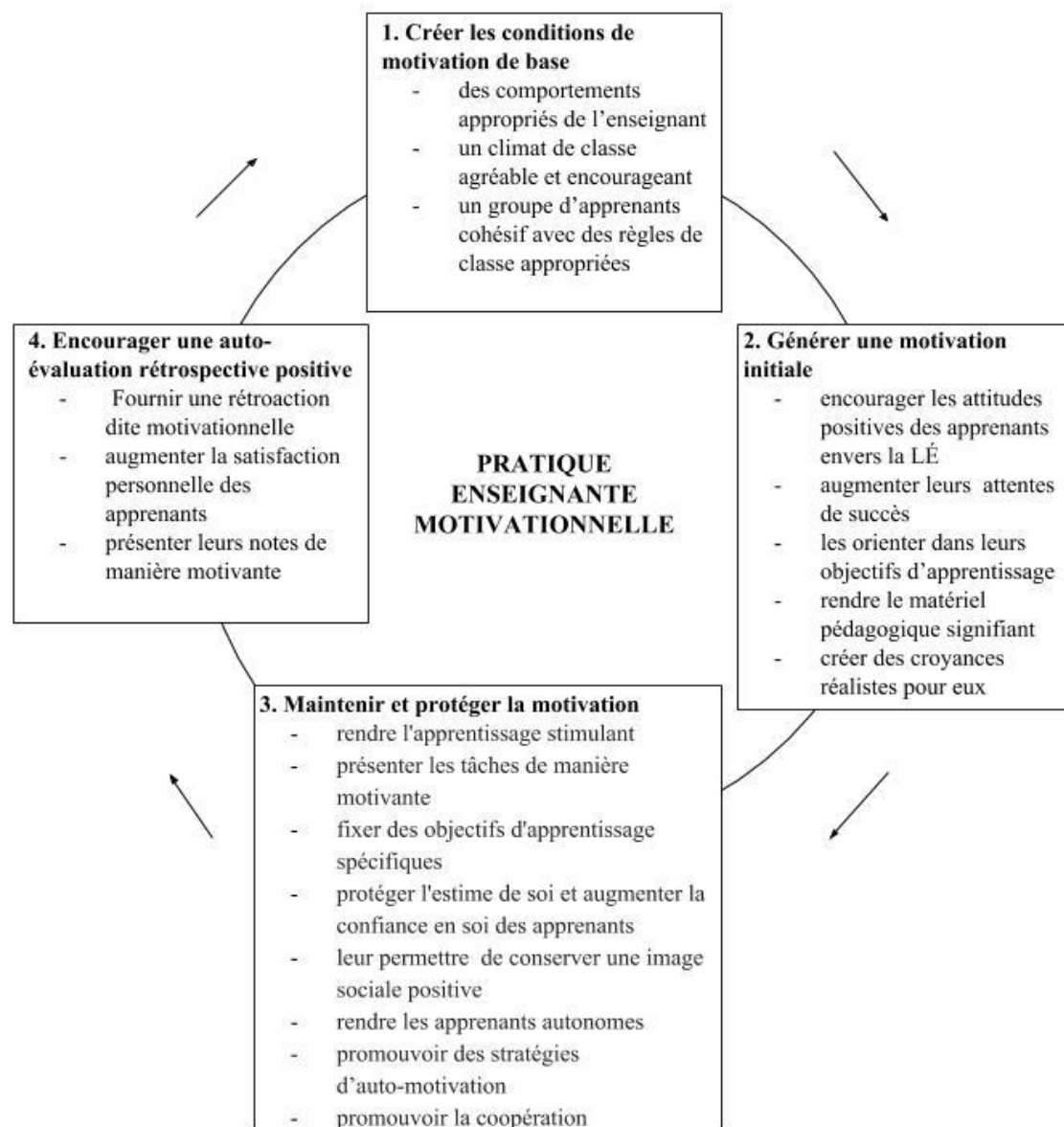


Figure 4. Composantes de la pratique enseignante motivationnelle (Dörnyei, 2001, p. 23, traduction libre)

Plusieurs stratégies peuvent évidemment être utilisées afin d'accroître et soutenir la motivation des élèves à apprendre une Lx, selon le contexte d'apprentissage. Les stratégies motivationnelles peuvent être définies, de manière générale, comme étant des techniques qui favorisent les comportements selon les objectifs à atteindre par

l'apprenant (Dörnyei, 2001). Ces stratégies, consciemment utilisées, peuvent certainement avoir un effet systématique et durable sur la motivation à apprendre la langue (Dörnyei, 2001).

Guilloteaux et Dörnyei (2008a) divisent les stratégies motivationnelles en deux types. D'une part, se trouvent les stratégies motivationnelles qui consistent en des interventions pédagogiques de l'enseignant pour susciter et stimuler la motivation des élèves. D'autre part, il y a les stratégies motivationnelles qui sont des stratégies d'auto-régulation utilisées de manière délibérée par les élèves, afin de gérer le niveau de leur motivation personnelle. Les stratégies discutées dans le présent travail réfèrent au premier type, c'est-à-dire les interventions pédagogiques mises en place dans la pratique enseignante d'une LÉ.

Quatre stratégies ont été choisies parmi les 35 proposées par la PEM, en lien avec le contexte professionnel et le milieu scolaire de l'enseignante. Ce sont la stratégie #3 : développer une relation positive avec ses élèves; la stratégie #13 : augmenter l'expectative de réussite des élèves; la stratégie #26 : renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage en leur enseignant des stratégies d'apprentissage; et la stratégie #33 : augmenter la satisfaction des apprenants. Elles sont présentées et justifiées selon l'ordre dans lequel elles ont été vécues dans l'expérimentation.

Stratégie #3 : développer une relation positive avec ses élèves

Pour entamer l'intégration des stratégies motivationnelles de la PEM dans le cadre de cette démarche de recherche-action, certaines conditions devaient être mises en place avant toute tentative de générer la motivation chez les élèves. Dans la première dimension de la PEM, « Créer les conditions de motivation de base » (Dörnyei, 2001) (voir Figure 4), ces conditions comprennent : des comportements appropriés de

l'enseignante, un climat de classe agréable et encourageant, et un groupe d'apprenants cohésif avec des règles de classe appropriées. La stratégie de cette dimension de la PEM expérimentée lors de ce projet est la stratégie #3 : développer une relation positive avec ses élèves. La stratégie semble évidente et transférable dans tout contexte d'apprentissage-enseignement. Cependant, Dörnyei (2001) rappelle que l'enseignant de Lx particulièrement ne doit pas seulement se soucier des apprentissages des élèves mais aussi des élèves eux-mêmes. En partageant des interactions chaleureuses et personnelles avec les élèves, la relation de confiance et de respect sera plus facilement atteignable. L'enseignant est plus susceptible alors d'inspirer les apprenants que l'enseignant désintéressé des élèves (Dörnyei, 2001). La stratégie est donc particulièrement cruciale dans l'apprentissage d'une Lx qui suit une approche communicative (comme est le cas de l'espagnol au Québec), où l'objectif premier de « l'enseignement de la [Lx] est [...] de développer chez l'apprenant l'habileté à communiquer dans la langue cible » (El Euch, 2017, p. 141).

Cette stratégie rejoint ce qui est stipulé dans le *PFEQ* à l'effet que le climat de classe du cours d'espagnol doit inciter les élèves à prendre la parole, en leur donnant le goût de s'exprimer librement sans craindre le jugement des autres (MELS, 2007a). Pour parvenir à encourager la participation active de tous les élèves (MELS, 2007a), l'enseignante se doit de développer un lien de respect et de confiance durable avec ces derniers, d'autant plus que l'apprentissage d'une Lx serait une des matières scolaires les plus anxiogènes pour les apprenants, de par le fait qu'elle leur exige l'utilisation d'un code linguistique limité (Dörnyei, 2001). Cette limite ne les empêche pas de prendre des risques considérables, même lors de la production de questions et de réponses relativement banales. L'erreur est constamment présente lorsqu'ils doivent à la fois penser à la prononciation, la grammaire et le contenu du message produit (Dörnyei, 2001). Pour ces raisons et selon l'expérience de l'enseignante, prendre le temps de « développer une relation positive avec les élèves » (stratégie 3) semble une stratégie capitale pour la conception d'un environnement motivant dans le cours d'espagnol L3 précisément.

Stratégie #13 : augmenter l'expectative de réussite des élèves

La deuxième dimension de la PEM est « Générer une motivation initiale » (voir Figure 4). La motivation des élèves n'étant pas mécaniquement assurée avec l'une des conditions de motivation de base mise en place précédemment, le rôle de l'enseignante demeure celui d'essayer de générer activement des attitudes positives envers l'apprentissage de la LÉ (Dörnyei, 2001). Encourager les attitudes positives de l'apprenant envers la LÉ, augmenter ses attentes de succès; l'orienter dans son objectif d'apprentissage qui implique un défi réaliste; rendre le matériel pédagogique pertinent et signifiant pour lui, sont tous des moyens de générer la motivation dans l'apprentissage de la LÉ.

Dans le cadre de cette dimension, la stratégie #13 : augmenter l'expectative de réussite des élèves dans des tâches particulières et lors de leur apprentissage en général, a été retenue pour l'expérimentation. Cette stratégie s'arrime avec les principes d'évaluation stipulés dans le programme d'espagnol L3 du *PFEQ* (MELS, 2007a), soit : reconnaître l'évaluation comme outil de soutien et de régulation de l'apprentissage de la L3; ajuster l'évaluation à la réalité de la classe; responsabiliser l'élève dans son évaluation et celle de ses pairs. Tous ces éléments servent à soutenir et réguler un apprentissage réussi. Du moment où l'enseignante explicite aux élèves ce que la réussite d'une tâche implique (avec une modélisation, par exemple), qu'ils en sont conscients, et qu'il y a les ajustements et encouragements correspondants en cours de route, il est alors possible de travailler dans le but de réussir la tâche, augmenter les attentes de succès futures et favoriser l'apprentissage de la L3.

La mise à l'essai de la stratégie #13 se voulait également un outil de prévention du stress de performance, une zone de vulnérabilité chez plusieurs élèves, et particulièrement dans les milieux sélectifs (Cocullo, 2014) comme celui où se déroule l'expérimentation

(École d'éducation internationale de Laval (ÉÉIL), 2017). Le défi est donc de changer la culture de valorisation de la réussite.

Une manière de changer cette culture tout en soutenant la motivation des élèves serait d'augmenter leurs attentes de réussite en structurant les activités et en présentant les évaluations selon un processus d'apprentissage de la langue où les élèves vivent des défis et des moments privilégiés de réussite, créant ainsi par le fait même des stratégies préventives de l'anxiété de performance (Dumont *et al.*, 2015; Gosselin et Turgeon, 2015). Quelques méthodes permettant d'atteindre ces objectifs seraient de prévoir suffisamment de temps pour la préparation à la tâche; offrir de l'aide et du soutien aux apprenants pendant la tâche principale; laisser les jeunes s'entraider; clarifier les critères de réussite pour tous; modeler le succès; considérer et enlever tout obstacle potentiel à l'apprentissage (Dörnyei, 2001).

Stratégie #26 : renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage en leur enseignant des stratégies d'apprentissage

La troisième dimension de la PEM (Dörnyei, 2001), à savoir « maintenir et protéger la motivation » (voir Figure 4), demeure cruciale. Puisqu'il est normal que la motivation dans le cours d'espagnol L3, comme dans n'importe quelle activité, fluctue selon plusieurs facteurs internes et externes à l'apprenant, il s'avère impératif de diversifier les stratégies motivationnelles afin de nourrir cette première motivation enclenchée. Un des aspects de la PEM qui permettrait d'assurer le maintien de la motivation dans le cours d'espagnol L3 est de trouver des façons de protéger l'estime de soi des apprenants et de les aider à se faire confiance dans leurs apprentissages. Dörnyei (2001) rappelle que

pour que les élèves puissent se concentrer sur leur apprentissage de la LE positivement et avec détermination, ils doivent d'abord avoir un respect de soi sain et croire en eux-mêmes en tant qu'apprenants. [...] L'enseignante peut utiliser [les] idées de motivation les plus créatives, mais si les élèves ont des

doutes sur eux-mêmes, ils seront incapables de « s'épanouir » en tant qu'apprenants. (p. 86-87, traduction libre)

Pour renforcer la confiance en soi nécessaire aux apprenants pour la suite de leurs apprentissages, la stratégie retenue pour ce projet est la stratégie #26 : renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage en leur enseignant des stratégies d'apprentissage.

Il est donc question d'enseigner aux élèves à se servir de stratégies d'apprentissage facilitant l'acquisition de nouveaux apprentissages. L'objectif est ainsi de rendre l'apprentissage efficace. Quelques exemples de ces stratégies, entre autres en lien avec la mémorisation du vocabulaire et l'organisation, la pratique et la réutilisation des contenus d'apprentissage, incluent « classer le matériel d'apprentissage de la LÉ en unités signifiantes », « apprendre le nouveau vocabulaire avec l'utilisation de cartes d'études », « identifier explicitement la principale difficulté dans une tâche demandée », « trouver ou créer des opportunités pour pratiquer la LÉ », « poser des questions afin d'assurer la clarification d'une notion », etc. (Dörnyei, 2001, p. 95, traduction libre).

S'attarder précisément à ces stratégies d'apprentissage d'une LÉ paraît important dans le cadre de ce projet. Plus précisément, enseigner ces stratégies aux élèves dans le cours d'espagnol répond à un besoin réel dans le contexte spécifique de l'ÉÉIL. En effet, le deuxième objectif du plan de réussite de l'école est « Améliorer l'utilisation des stratégies d'apprentissage (cognitives, affectives, métacognitives et de gestion) dans des contextes variés, d'ici juin 2018 » (ÉÉIL, 2017, p. 5). Avec cette orientation, l'école désire continuer le développement d'une culture d'enseignement des stratégies d'apprentissage, afin de favoriser l'autonomie des élèves et la confiance en leurs compétences.

La mise en œuvre de la stratégie 26 sera réalisée par le biais de la micro-stratégie « classer le matériel d'apprentissage de la LÉ en unités signifiantes pour [les élèves] » (Dörnyei, 2001, p. 95, traduction libre). Le cours d'espagnol L3 à l'ÉÉIL se déroulant

sur un semestre et non une année scolaire complète, l'enseignante mise sur cette stratégie pour rendre les contenus grammaticaux et lexicaux tangibles pour les élèves et les aider à organiser le matériel d'apprentissage efficacement.

Stratégie #33 : augmenter la satisfaction des apprenants

La quatrième et dernière dimension de la PEM (Dörnyei, 2001) est « encourager une autoévaluation qui soit rétrospective et positive » (voir Figure 4). Cette dimension du modèle de Dörnyei illustre un nouvel aspect aussi important que les trois précédemment énoncés dans l'acte de maintenir et soutenir la motivation des apprenants de LÉ : celui d'aider les élèves à comprendre et à évaluer les activités réalisées pour mieux inciter (et non décourager!) leurs efforts futurs. Fournir une rétroaction dite motivationnelle, augmenter la satisfaction personnelle des apprenants et présenter les notes des élèves d'une manière motivante sont tous des moyens d'encourager positivement une autoévaluation critique et constructive.

Plus spécifiquement, la stratégie retenue pour l'expérimentation est la stratégie #33 : augmenter la satisfaction des apprenants. Afin de mettre en œuvre cette stratégie, l'enseignante doit surveiller les réalisations et les progrès des élèves en prenant le temps de célébrer leurs victoires. Elle doit par la suite « rendre les progrès des élèves tangibles en encourageant la production de documents visuels » (Dörnyei, 2001, p. 127, traduction libre). Cette stratégie met l'accent sur l'importance de ralentir la cadence au moment de la rétroaction et l'évaluation des apprentissages dans le cours d'espagnol L3.

Il faut ici rappeler que le *PFEQ* (MELS, 2007a) stipule également qu'il est primordial d'effectuer une rétroaction fréquente sur les processus et les réalisations des élèves, en mettant en lumière leurs réussites et leurs capacités, tout en rappelant les défis qu'ils ont encore à relever. Ainsi, reconnaître la réussite et les progrès des jeunes de manière tangible ne peut être que bénéfique pour le développement et le maintien de la

motivation, ainsi que pour le renforcement du sentiment d'appartenance au groupe-classe.

Les stratégies motivationnelles issues de la PEM demeurent des suggestions dont la pertinence peut varier selon l'enseignant, le groupe d'apprenants, la séance de cours, le semestre, voire la cohorte d'apprenants (Dörnyei, 2001). Ainsi, les quatre stratégies présentées dans cette partie de l'essai ont été choisies pour leur arrimage avec le *PFEQ* (MELS, 2007a), leur pertinence dans un contexte d'apprentissage de l'espagnol L3/LÉ dans un milieu scolaire précis (ÉÉIL, 2017), et pour leur concordance avec la compréhension que l'enseignante a du milieu.

2.4. L'état de la question

La question de recherche qui a motivé ce travail est : Quel est l'impact perçu de la PEM sur la motivation des apprenants d'espagnol L3? Bien que la logique veuille que l'usage de stratégies motivationnelles par l'enseignant augmente la motivation des apprenants, seulement quelques études pourraient appuyer cette affirmation (Guilloteaux et Dörnyei, 2008a). De plus, il y aurait actuellement une sous-représentation des élèves du secondaire en tant que participants de ces études, ainsi qu'une faible attention à l'apprentissage d'autres Lx que l'anglais dans des milieux communément monolingues (Boo *et al.*, 2015). Dans ce contexte, seulement quelques chercheurs ont étudié les effets de la PEM (Dörnyei, 2001), ou de certaines des stratégies d'une pratique enseignante dite motivationnelle, sur la motivation des apprenants d'anglais L2. Parmi ces études, quelques-unes se sont particulièrement intéressées aux impacts de l'implantation consciente de stratégies motivationnelles par les enseignants d'anglais LÉ (Astuti, 2016; Bernaus et Gardner, 2008; Guilloteaux et Dörnyei, 2008a; Papi et Abdollahzadeh, 2011). D'autres se sont plutôt attardées à la perception des stratégies motivationnelles que les enseignants utilisent (Guilloteaux, 2013; Hapsari, 2013). Aucune étude sur les

perceptions ou l'impact des stratégies motivationnelles en lien avec l'espagnol au secondaire n'a été recensée à ce jour.

L'étude qualitative de Astuti (2016) en contexte indonésien a exposé que chacun des quatre enseignants participant au projet avait des stratégies uniques pour motiver ses élèves du secondaire. Des stratégies en lien avec les quatre dimensions de la PEM (Dörnyei, 2001) ont eu un impact sur la motivation des élèves, selon ce que ces derniers ont rapporté. Elles englobent le comportement positif de l'enseignant en classe ainsi qu'un climat de classe agréable et d'entraide; une variété de ressources et d'activités d'apprentissage et l'introduction de la valeur instrumentale de la LÉ; des activités en petits groupes et la possibilité d'interagir dans la langue cible; et enfin, l'évaluation formative de l'apprentissage.

Les résultats suggèrent que les enseignants d'anglais LÉ au secondaire, en contexte indonésien, peuvent influencer significativement la motivation de leurs élèves lorsqu'ils comprennent l'effet de leurs stratégies motivationnelles sur l'apprentissage et les comportements des élèves (Astuti, 2016). Les résultats indiquent aussi que le principal facteur qui motive les élèves à apprendre la LÉ en classe est l'enseignant (Astuti, 2016).

En contexte catalan cette fois, l'étude qualitative de Bernaus et Gardner (2008) a permis de comparer la fréquence d'utilisation des stratégies motivationnelles et traditionnelles utilisées par 31 enseignants avec leurs groupes d'apprenants d'anglais de 5^e secondaire, depuis le point de vue des enseignants et des élèves. D'une part, les stratégies motivationnelles sont définies dans cette étude comme étant celles qui sont centrées sur les élèves, sur leur interaction et leur autonomie. (Bernaus et Gardner, 2008). D'autre part, les stratégies traditionnelles sont centrées sur l'enseignant et sur la structure de la langue (Bernaus et Gardner, 2008).

Selon les résultats, les enseignants et les élèves sont d'accord sur la fréquence variable avec laquelle les stratégies motivationnelles sont utilisées. À partir de ce constat, Bernaus et Gardner (2008) ont pu conclure que les enseignants peuvent utiliser toute stratégie avec laquelle ils se sentent à l'aise et qui leur semble utile pour les élèves. Cependant, pour que les stratégies influencent les attitudes et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la LÉ, elles doivent être perçues comme motivantes par les principaux concernés, les élèves (Bernaus et Gardner, 2008). Une recommandation serait, par conséquent, que les enseignants évaluent les perceptions de leurs élèves quant aux stratégies utilisées (Bernaus et Gardner, 2008).

L'étude mixte de Guilloteaux et Dörnyei (2008a) en Corée du Sud met l'accent sur le lien entre la PEM et la motivation des élèves à apprendre l'anglais LÉ. Les résultats suggèrent que la PEM des enseignants a un impact sur le comportement dit « motivé » des apprenants ainsi que sur leur état de motivation (Guilloteaux et Dörnyei, 2008a). Les corrélations positives entre les mesures de l'utilisation de stratégies motivationnelles par les enseignants et les mesures de la motivation des élèves sont particulièrement significatives dans le contexte de l'étude (Guilloteaux et Dörnyei, 2008a), confirmant que la pratique motivationnelle de l'enseignant demeure un élément crucial.

En Iran, l'étude qualitative de Papi et Abdollahzadeh (2011) examine la relation entre les multiples stratégies de la PEM (Dörnyei 2001) utilisées par les enseignants d'anglais LÉ et le comportement motivé (ou non) des élèves, selon la perception des élèves. Il faut souligner que les élèves dans cette étude sont tous des garçons, ce qui a pour effet de biaiser partiellement les données. Une façon de généraliser le bassin d'étude serait, selon les auteurs, d'effectuer l'expérimentation dans un milieu mixte, avec des participants filles et garçons. Les résultats suggèrent que la PEM permet d'observer un comportement motivé de la part des élèves, confirmant les résultats de Guilloteaux et Dörnyei (2008a) dans un autre contexte d'apprentissage de la LÉ.

Par ailleurs, l'étude mixte (qualitative/quantitative) de Guilloteaux (2013) en contexte coréen porte sur la mise à l'essai de douze stratégies motivationnelles spécifiques (macro-stratégies) par les enseignants. Ces stratégies ont précédemment été expérimentées à Taiwan (Dörnyei et Cheng, 2007). L'auteure cherche à valider si ces stratégies peuvent être transférables d'un contexte scolaire et culturel à l'autre. Parmi les stratégies étudiées, se trouvent les stratégies suivantes : démontrer un comportement enseignant approprié, encourager une auto-évaluation positive, encourager les élèves à se surpasser, présenter et sélectionner les tâches adéquatement, enseigner les stratégies d'apprentissage (Guilloteaux, 2013). Les résultats de l'étude mettent en lumière que les enseignants participants accordent très peu d'importance aux stratégies motivationnelles pour générer un climat de classe positif et des dynamiques d'enseignement adaptées au groupe. Ces stratégies étaient sous-utilisées, ce qui suggère que la motivation des élèves n'est pas une priorité pour les enseignants coréens (Guilloteaux, 2013). L'impact de ces stratégies sur la motivation des élèves ne faisait pas partie des objectifs de l'étude.

Finalement, l'étude qualitative en contexte indonésien de Hapsari (2013) a montré que la majorité des 28 enseignants d'anglais L2 ayant participé à l'étude se perçoivent comme des « facilitateurs enthousiastes » (p. 113, traduction libre), explorant une variété de façons de motiver les élèves en classe. Pour motiver les apprenants, les enseignants disent préférer l'utilisation de tâches, plutôt qu'un usage mixte de stratégies motivationnelles. Cela montre que les enseignants apprécient travailler sur des activités afin de stimuler leur enseignement. Ils sont susceptibles d'enrichir leurs banques d'activités et leurs techniques d'enseignement, en particulier, celles qui impliquent le mouvement et l'interaction (Hapsari, 2013).

Cette recension des écrits, en lien avec l'impact de l'implantation d'une PEM sur la motivation des apprenants de LÉ au secondaire et avec les perceptions des enseignants de leur pratique, soulève l'importance de sensibiliser les enseignants au rôle de la motivation dans le cours de LÉ (Dörnyei et Ushioda, 2011). Bien que les travaux sur les

effets d'une PEM sur la motivation des élèves à apprendre une LÉ soient peu nombreux, ils confirment l'existence d'un impact significatif. L'utilisation consciente de stratégies motivationnelles a un impact sur les comportements des élèves (Astuti, 2016; Hapsari, 2013), et ce, dans des contextes scolaires variés (Guilloteaux et Dörnyei, 2008a; Papi et Abdollahzadeh, 2011). C'est donc à partir d'outils potentiellement utiles, comme les stratégies de la PEM (Dörnyei, 2001), qu'il peut ensuite être possible de choisir ce qui convient le mieux selon le contexte professionnel, les priorités de l'enseignant et les besoins des élèves.

Cette recension des écrits confirme également l'absence de réponses aux questions de recherche posées initialement dans ce projet, à savoir : Quel est l'impact perçu de la PEM (Dörnyei 2001) sur la motivation des apprenants d'espagnol L3 au Québec? Et plus spécifiquement :

1. Quelles sont les stratégies de la PEM qui favoriseraient la motivation des élèves dans le contexte d'enseignement d'une LÉ spécifique à ce projet ?
2. Quel est l'impact perçu de la PEM sur la motivation des élèves à apprendre l'espagnol LÉ, selon l'enseignante?
3. Quel est l'impact perçu, selon les élèves, de la PEM sur leur motivation et sur leur apprentissage de l'espagnol LÉ?

Afin de répondre à ces questions, une méthodologie précise s'impose.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

En guise de rappel, le problème à la base de ce projet était la diminution de la motivation à apprendre dans la classe d'espagnol L3, alors que cette motivation était perçue comme forte au départ par l'enseignante. Les lignes qui suivent détaillent la méthodologie mise en place pour trouver une solution à ce problème. Il est en effet nécessaire de définir des objectifs spécifiques et le type de recherche menée, de décrire les participants impliqués, le contexte de l'expérimentation, les instruments choisis, et, finalement, d'explicitier le déroulement de l'expérimentation et, la collecte et l'analyse des données.

3.1. Objectifs de recherche

L'objectif principal de ce projet était d'expérimenter quatre stratégies motivationnelles de la PEM (Dörnyei, 2001) dans le contexte d'enseignement de l'espagnol L3 dans une école secondaire de Laval (Québec, Canada), et d'observer l'impact de ces stratégies sur la motivation des élèves et leur apprentissage de la L3. Plus précisément, le projet visait à atteindre deux objectifs spécifiques :

1. Faire l'essai de quatre stratégies motivationnelles de la PEM en classe d'espagnol L3, à partir de quatre activités correspondantes, planifiées par l'enseignante;
2. Évaluer l'impact (positif, nul ou négatif) de ces stratégies sur la motivation et l'apprentissage des élèves, et ce, à partir des perceptions des élèves eux-mêmes et des observations de ceux-ci par l'enseignante.

3.2. Type de recherche

Ce travail est de nature exploratoire et s'apparente à une recherche-action. Il est donc

participatif et vise la résolution du problème spécifique de la diminution de la motivation des apprenants d'espagnol L3 perçue par l'enseignante. Par le biais de diverses techniques de collecte de données, telles que des questionnaires pré- et post-expérimentation, des grilles d'observation lors des séances de cours, etc. (Yin, 2009), ce projet avait pour but de contextualiser la recherche sur la motivation à apprendre une Lx dans la pratique concrète de l'enseignante, auprès d'apprenants d'une école secondaire de Laval (Québec, Canada).

3.3. Participants

Cinquante-trois (53) participants ont pris part à ce projet. Ils étaient répartis selon les deux groupes de secondaire 4 (voir Tableau 1) attribués à l'enseignante à l'année scolaire 2017-2018. Le groupe 01 était composé de 28 élèves, 13 filles et 15 garçons. Quant au groupe 02, de 25 élèves, il se composait de 17 filles et 8 garçons. Les participants étaient âgés de 14 à 16 ans. Tous les participants étaient à leur deuxième année d'apprentissage de l'espagnol L3. Ils avaient tous eu un cours de 100 heures durant leur première année d'espagnol L3, en 2016-2017. En deuxième année d'espagnol L3, à l'ÉÉIL, le cours se réalise sur 50 heures seulement, à un des deux semestres selon la planification pédagogique de l'école, à savoir le semestre d'automne (septembre à fin janvier) ou le semestre d'hiver (fin janvier à juin). Les élèves des deux groupes ont commencé leur 2^e année d'espagnol à la fin janvier 2018. Ils n'avaient donc normalement pas eu de contact avec l'apprentissage de l'espagnol de juin 2017 à janvier 2018. Par conséquent, leur apprentissage de l'espagnol a été arrêté pendant environ 7 mois comparativement à un arrêt de 3 mois pour d'autres groupes d'élèves dans la même école, qui ont repris l'espagnol de septembre 2017 à fin janvier 2018. Sur la grille-horaire divisée sur un cycle de 9 jours, les élèves avaient 4 périodes de cours de 75 minutes (5 heures au total par cycle de 9 jours).

Tableau 1. Distribution des participants par groupe-classe et par genre

Participants	Filles	Garçons	Apprentissage de l'espagnol en secondaire 4
Groupe 01 (N = 28)	13	15	- 50 heures - semestre 2 (fin janvier à juin 2018)
Groupe 02 (N = 25)	17	8	- cycle de 9 jours : 4 périodes de cours de 75 minutes
Nombre total de participants (N = 53)	30	23	

3.4. Contexte de l'expérimentation

Ce projet s'est déroulé à l'École d'éducation internationale de Laval (ÉÉIL) (Québec, Canada), dans le cadre des fonctions de l'enseignante. Le cours d'espagnol offert par cet établissement s'inscrit dans un double cursus : celui du *PFEQ* (MELS, 2007a) et du *Programme d'éducation intermédiaire* (PÉI) du *International Baccalaureate* (IB). Depuis 1988, l'ÉÉIL ainsi que 126 autres établissements scolaires québécois offrant le Programme des écoles d'éducation internationale font partie de la Société des écoles du monde du baccalauréat international du Québec et de la francophonie (SÉBIQ) (ÉÉIL, 2012).

L'ÉÉIL est une école publique faisant partie de la Commission scolaire de Laval. Elle offre une formation allant de la 1^{ère} à la 5^{ème} année du secondaire à environ 1500 élèves âgés entre 11 et 16 ans (ÉÉIL, 2017). Les élèves proviennent de divers quartiers de la ville de Laval et évoluent dans le milieu urbain et multiethnique du quartier Chomedey (Laval, Québec, Canada). Presque la moitié des élèves (49%) sont d'origine ethnique

autre que canadienne, représentant 75 nationalités (ÉÉIL, 2012). Il s'agit donc d'une population étudiante pour qui la réalité multiculturelle est présente.

L'accès à l'ÉÉIL est conditionnel à l'appartenance à la Commission scolaire de Laval et à la réussite des examens d'admission. L'ÉÉIL étant une école à vocation particulière, de par son adhésion au programme international, les élèves sont sélectionnés et doivent répondre à des critères d'admission à leur entrée en première année du secondaire.

En ce qui a trait au contexte socio-économique de l'école, « le [MELS] situait à trois sur dix l'indice de défavorisation [ou indice de milieu socio-économique (IMSE)] » (ÉÉIL, 2012). Plus l'indice est élevé, plus l'école est considérée comme défavorisée. Un indice de 3/10 indique que le milieu socio-économique de l'ÉÉIL se situe au-dessus de la moyenne (5/10). Il est donc plutôt favorisé.

Il faut également spécifier que cette expérimentation se situait dans un contexte de stage pour l'enseignante, plus précisément le stage II, qui met l'accent sur l'analyse réflexive de ses interventions professionnelles. Parallèlement à ses activités de stage, où l'enseignante devait accroître graduellement la qualité et le nombre de ses interventions didactiques et pédagogiques durant 13 semaines, ainsi qu'analyser sa pratique professionnelle en milieu scolaire, l'enseignante a entrepris ce projet d'expérimentation des stratégies motivationnelles de la PEM.

3.5. Instruments

L'expérimentation s'est déroulée dans le contexte spécifique du stage II de la maîtrise en enseignement, durant onze des treize semaines de stage. Lors des semaines de cours du deuxième semestre d'espagnol à l'ÉÉIL, les stratégies motivationnelles ont été mises en œuvre à partir de quatre activités spécifiques (voir section 3.5.2.). Les effets de ces stratégies sur la motivation des élèves et sur leur apprentissage de l'espagnol L3 ont

également été observés. Pour recueillir ces observations, deux instruments ont été préparés : des questionnaires pré- et post-expérimentation (section 3.5.1) et un document de vérification (voir section 3.5.3.).

3.5.1. Questionnaires pour l'apprenant d'espagnol L3 (pré- et post-expérimentation)

Ces questionnaires (annexe V), inspirés de ceux de Taguchi, Magid et Papi (2009) et de Flores Chong (2009), fournissent des informations sur la perception des élèves de leur expérience d'apprentissage de l'espagnol L3 vécue. Chaque questionnaire est composé de trois parties : I – Facilité d'apprentissage de l'espagnol et compétences langagières; II – Motivation et attentes de l'apprentissage de l'espagnol; III – Renseignements généraux. La seule différence entre le questionnaire pré-expérimentation (items 1 à 4) et le questionnaire post-expérimentation (items 1 à 7) est que, dans ce dernier, quatre items portent spécifiquement sur l'expérience d'apprentissage que l'élève vient de vivre dans le cadre de l'expérimentation (partie II, items 4 à 7). Il faut noter que l'expérience vécue par l'élève correspond au début de son cours semestriel d'espagnol, ce qui justifie l'absence de données pré-expérimentation.

Deux périodes de 20 minutes ont été consacrées à l'administration des questionnaires : une dans le cadre du cours qui a précédé l'expérimentation et une à la toute fin. Avec ces questionnaires, l'enseignante avait deux objectifs : observer la perception des élèves face à la langue et le cours d'espagnol; et identifier s'il y a eu variation quant à la motivation et l'apprentissage des élèves à partir de leur perception pré- et post-expérimentation.

3.5.2. Activités réalisées pour la mise en œuvre des stratégies motivationnelles

La première activité proposée dans cette expérimentation était le « Cuestionario de introducción: ¿Quién eres? » (Annexe I). À partir d'une activité d'introduction écrite,

détaillée et personnalisée, l'élève avait l'opportunité de partager avec l'enseignante ce dont il avait envie (ou pas!). L'enseignante s'est donnée comme objectif conscient d'accepter les élèves avec leurs intérêts et leurs attentes, leurs insécurités et leurs peurs face à la L3. C'était le point de départ pour l'établissement d'une relation constructive et positive avec les élèves.

La deuxième activité, « La entrevista » (annexe II) avait pour objectif de développer les compétences disciplinaires de compréhension de textes variés et d'interaction (MELS, 2007a). De plus, pour atteindre les objectifs de la stratégie motivationnelle #13 : augmenter l'expectative de réussite des élèves, l'enseignante s'est assurée d'explicitier le succès à la tâche à partir d'une modélisation et d'offrir un soutien constant lors de la séquence proposée.

La troisième activité planifiée était « Mis recursos de aprendizaje del español en nuestro sitio *web* » (annexe III). Elle avait pour objectif d'offrir aux élèves un moment précis pour collaborer à la construction d'une banque de ressources d'apprentissage et de révision des contenus qui leur soit signifiante.

La quatrième et dernière activité était « Nuestro *sitio web* » (annexe IV). Prévue en deux temps, elle visait, d'abord, la création d'un site web *Google* du cours d'espagnol, comme lieu de diffusion du cours, pour les élèves d'espagnol L3 et tous les autres intéressés par la LÉ. C'est d'ailleurs sur ce site que se trouvaient les ressources proposées par les élèves à l'activité précédente, « Mis recursos de aprendizaje del español en nuestro sitio *web* » (annexe III). L'activité visait également l'implantation d'un espace virtuel de diffusion des productions des élèves réalisées dans le cadre du cours d'espagnol.

3.5.3. Document de vérification de l'enseignante

Ce document de vérification (annexe VI) était un outil pour recueillir et qualifier les

observations de l'enseignante de façon méthodique et efficace pour chacune des séances de cours prévues à chacune des quatre phases de l'expérimentation. L'enseignante a ensuite été en mesure de décrire et comprendre les comportements des élèves et leur motivation dans le cadre du cours d'espagnol L3. Le document divisé en trois sections, la première était un rappel des objectifs visés par la stratégie motivationnelle et l'activité correspondante. La deuxième, la grille d'observation de l'orientation motivationnelle en classe d'espagnol L3 inspirée de l'instrument de mesure de Guilloteaux et Dörnyei (2008b), fournissait l'évaluation qualitative des comportements des élèves avant, durant et suite à l'intervention proposée. Finalement, la troisième section consistait en un espace pour y annoter réflexions, questions et commentaires de l'enseignante suite à la séance de cours, par rapport à la stratégie expérimentée et l'activité proposée. Le document a été complété immédiatement à la fin de chaque séance ou, si faute de temps, à la fin de la journée, dans le but d'y transposer les informations de la séance de cours le plus fidèlement possible. La section II, cependant, devait être remplie durant la séance de cours précise, avant, pendant et après l'activité pilotée, afin d'assurer la lecture immédiate des comportements des élèves.

3.6. Déroulement

L'expérimentation des quatre stratégies motivationnelles choisies a fait partie de la planification d'enseignement de l'espagnol L3 de l'enseignante (voir Tableau 2). Cette planification a tenu compte des contraintes de temps dictées par le stage II. Elle s'est donc déroulée sur onze semaines avec les groupes d'élèves (01 et 02) du deuxième semestre.

Tableau 2. Planification d'enseignement sur 11 semaines à raison de 5 heures par 9 jours

Phase	Semaine	Date	Stratégie motivationnelle	Dimension de la PEM	Activité	Durée	Objectifs de la stratégie et de l'activité	Mode	Procédure
1	1	29 et 31 janvier 2018, groupes 02 et 01	#3 : Développer une relation positive avec ses élèves	Créer les conditions de motivation de base	« Cuestionario de introducción: ¿Quién eres? » (Annexe I)	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Accepter, consciemment, les élèves avec leurs intérêts et leurs attentes, leurs insécurités et leurs peurs face à la L3 (Dörnyei, 2001) - Connaître les élèves en tant qu'apprenants d'espagnol et, de façon plus générale, comme personnes, à travers ce premier portrait - Évaluer, sommairement, le niveau d'espagnol du groupe 	Individuel écrit	<p>L'enseignante explicite l'objectif de l'activité, donne les indications nécessaires.</p> <p>Les élèves répondent au questionnaire affiché sur le TBI.</p>
2	4-5	22 et 26 février 2018, groupes 01 et 02	#13 : Augmenter l'expectative de réussite des élèves	Générer une motivation initiale	SAÉ : « La entrevista » (Annexe II)	3 cours (de 75 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter ce que le succès des tâches demandées implique 	Individuel écrit; en dyades, interaction orale et	L'enseignante modélise ce qu'implique le succès de la tâche aux moments précis; guide

(Dörnyei, 2001)	écrite	le rythme de l'activité; observe les
- Offrir un soutien suffisant lors de la séquence proposée (Dörnyei, 2001)		comportements et les apprentissages entre les élèves ; corrige et questionne lorsque nécessaire.
- Développer et évaluer les compétences disciplinaires de compréhension de textes variés et d'interaction (C2 et C1 du <i>PFEQ</i>) (MELS, 2007a)		Cours 1 : les élèves se préparent à la compréhension de questions simples et rédigent des réponses personnelles individuellement (document d'accompagnement, partie A; annexe II).
		Cours 2 : pratique dirigée en dyades (interaction) et courte tâche de production écrite à réaliser individuellement (Parties B et C du document d'accompagnement; annexe II).
		Cours 3 : les élèves valident leurs réponses, en dyades; réalisent une autoévaluation de leurs apprentissages (Parties D et E du document

3	9-10	6 et 9 avril 2018, groupes 01 et 02	#26 : Renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage en leur enseignant des stratégies d'apprentissage	Maintenir et protéger la motivation	« Mis recursos de aprendizaje del español en nuestro sitio web » (Annexe III)	3 cours (de 75 min.)	- Enseigner explicitement aux élèves à apprendre la stratégie « classer le matériel d'apprentissage de la LÉ en unités signifiantes pour [eux] » (Dörnyei, 2001, p. 95, traduction libre - Accompagner les élèves lorsqu'ils travaillent sur <i>Google Sites</i> et collaborent à la construction d'une banque de ressources d'apprentissage d'espagnol	En grand groupe, en dyades, individuel; écrit, interaction	d'accompagnement; annexe II). Cours 1 : présentation du projet par l'enseignante, en grand groupe; première recherche, en dyades, et partage des ressources trouvées ; en dyades toujours, les élèves font leur choix d'une ressource et l'intègrent dans le <i>Google Site</i> , avec une courte description de la ressource en espagnol sélectionnée. Cours 2 : exploration des ressources en ligne de façon individuelle : l'élève devra annoter son top 3 parmi les ressources proposées par tous les élèves du groupe et expliquer brièvement la raison de ses choix. En dyades, ensuite, les élèves comparent leurs choix, s'expliquent. Cours 3 : les élèves continuent à explorer les ressources, comme au cours 2. Ensuite, mini-session de
---	------	---	--	---	--	----------------------------------	---	---	--

4	9+	6 au 19 avril 2018	#33 : Augmenter la satisfaction des apprenants	Encourager une auto- évaluation rétrospective positive	« Nuestro sitio <i>web</i> » (Annexe IV)	2 cours (de 75 min.)	- Surveiller les réalisations et les progrès des élèves et prendre le temps de célébrer toute victoire (Dörnyei, 2001)	En grand groupe, en dyades, individuel; écrit, interaction.	questions / commentaires aux groupes responsables de chacune des ressources explorées, en grand groupe.
							- Rendre les progrès des élèves tangibles en encourageant la production de documents visuels (Dörnyei, 2001)		Cours 1 : présentation du projet et objectifs (lieu de diffusion de notre cours, espace de pratique et diffusion de nos réalisations); brainstorming des élèves. Choix du site (<i>WIX</i> vs <i>Google Site</i>) + idées de sections du site. Réalisation du site par des élèves volontaires durant le dîner (8 élèves volontaires)
							- Encourager les élèves à suivre leur progression dans l'apprentissage de la langue à travers le site du groupe		Cours 2 : suite au projet “El español me permite”, les élèves s'évaluent et votent pour les projets les mieux réussis en tenant compte des critères d'évaluation choisis (pertinence, originalité du contenu et usage de la langue).

3.7. Collecte et analyse des données

Les données ont été recueillies et analysées afin de répondre aux objectifs spécifiques de l'expérimentation. Ainsi, pour évaluer l'impact (positif, nul ou négatif) des stratégies mises en place sur la motivation intrinsèque et l'apprentissage des élèves, les perceptions des élèves ont été recueillies aux cours précédant et suivant l'expérimentation, dans les questionnaires pré- et post-expérimentation (annexe V). Elles ont ensuite été reliées aux observations de l'enseignante réalisées lors de chacune des séances de cours et notées sur le document de vérification (annexe VI).

Il s'avère important de souligner ici que l'impact des stratégies motivationnelles n'a pas été identifié à partir d'une analyse de régression comme en est le cas, habituellement. Ce travail se voulant répondre aux exigences d'un essai de deuxième cycle, il a plutôt été question d'une lecture compréhensive des données recueillies et donc, d'un impact perçu. Les données ont par conséquent été traitées qualitativement de la façon suivante.

3.7.1. Analyse des questionnaires des élèves

Une fois les questionnaires pré et post-expérimentation complétés, le nombre d'élèves « d'accord » (niveaux 4 ou 5), « neutre » (niveau 3), et « en désaccord » (niveaux 1 ou 2) a été comptabilisé pour chaque item du questionnaire. Sur la base du nombre d'élèves « d'accord », « neutre », ou « en désaccord », il a ensuite été possible de dégager les résultats et en interpréter le sens. Finalement, les résultats de chacune des parties des questionnaires pré- et post-expérimentation ont été comparés. Le but était d'observer (toujours depuis la perception des élèves) si, suite à l'essai des stratégies motivationnelles : (1) il y avait variation au niveau de la facilité d'apprentissage et de la confiance de l'apprenant en ses compétences langagières futures; et (2) les élèves se sentaient motivés pour la suite du semestre d'espagnol L3.

3.7.2. Analyse du document de vérification de l'enseignante

Les données recueillies avec le document de vérification de l'enseignante ont permis de vérifier si les interventions proposées en lien avec les quatre stratégies motivationnelles ont porté fruit, et ce, à partir des comportements du groupe d'apprenants observés dans le cours d'espagnol L3.

Toutes les grilles d'observation de l'orientation motivationnelle ont été complétées durant les séances de cours prévues et recueillies à la fin de l'expérimentation. L'enseignante les a ensuite classées par stratégie expérimentée. La lecture des comportements du groupe d'élèves a ensuite été faite à l'instar de chaque séance de cours. Ainsi, pour chaque stratégie (par exemple, stratégie 33) le nombre de grilles correspondantes a été recueilli (stratégie 33, 4 cours, donc 4 grilles) et la moyenne des niveaux (m) de réactivité du groupe dans les échanges et de participation dans la tâche a été calculée (par exemple, stratégie 33, la moyenne pour les 4 cours était de 3 ($m = 3$)). À l'aide de son document de vérification et du mode de calcul adopté, l'enseignante a pu par la suite interpréter le niveau de réactivité et de participation des élèves. Ces niveaux étaient correspondants au du nombre d'élèves (en pourcentage) du groupe actifs dans les échanges et participatifs durant les activités reliées aux stratégies motivationnelles proposées.

Pour chacun des groupes (01 et 02), les données provenant des questionnaires des élèves et les observations consignées dans le document de vérification de l'enseignante ont été croisées, c'est-à-dire reliées de façon interprétative. Cette étape était cruciale pour valider s'il y avait concordance ou non entre les trois parties, soit l'enseignante et les groupes 01 et 02, ayant vécu l'expérimentation.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Ce projet avait deux objectifs spécifiques. Le premier était de faire l'essai de quatre stratégies motivationnelles de la PEM (Dörnyei, 2001) en classe d'espagnol L3, à partir de quatre activités correspondantes, planifiées par l'enseignante. Le deuxième visait l'évaluation de l'impact de ces stratégies sur la motivation et l'apprentissage des élèves, à partir des perceptions des élèves eux-mêmes et des observations de ceux-ci par l'enseignante. Pour atteindre ces objectifs, quatre stratégies motivationnelles ont été mises en place sur onze semaines. Cette démarche visait à favoriser et à maintenir la motivation des élèves dans leur apprentissage de l'espagnol.

Ce chapitre décrit les résultats de cette démarche. Il expose, d'abord, les perceptions des élèves (Groupes 01 et 02) de leur facilité à apprendre la L3 et leurs compétences langagières, ainsi que de leur motivation à apprendre la L3 et leurs attentes d'apprentissage; ensuite, les observations que l'enseignante a réalisées des comportements des élèves en classe; et enfin, l'analyse croisée de ces perceptions et de ces observations. Vérifier s'il y a concordance ou non entre les parties ayant vécu l'expérimentation (groupes 01, 02 et l'enseignante) a permis d'évaluer l'impact de ces stratégies sur la motivation intrinsèque (voir section 2.2.3.) des élèves et leur apprentissage en classe d'espagnol L3. Ces résultats permettront aussi de mettre en lumière les pistes d'amélioration possibles de l'intervention.

4.1. Perceptions des élèves pré et post-expérimentation

Les données ont été analysées pour les 53 élèves faisant partie de la démarche, selon les groupes attribués à l'enseignante à l'année scolaire 2017-2018, les groupes 01 (N = 28) et 02 (N = 25).

Groupe 01

Tel qu'indiqué dans le Tableau 3 (et annexe VII), avant l'expérimentation, la majorité des élèves du groupe 01 percevait l'apprentissage de l'espagnol comme étant facile. En effet, plus de 60% des élèves (N = 28) ont trouvé que l'espagnol est une langue facile à apprendre et la moitié des élèves (50%) ont prévu une facilité de très bien parler la langue dans le futur.

Par ailleurs, les perceptions des élèves quant à la facilité d'apprentissage de la L3 n'ont presque pas changé après l'expérimentation. Tel que le Tableau 3 le montre, 61% des élèves trouvaient toujours que « l'espagnol est une langue très facile à apprendre » et 50% ont prévu une facilité à très bien parler la L3 dans le futur.

Il est donc possible d'affirmer qu'il n'y a pas eu de changement dans l'opinion de la majorité des jeunes du groupe suite à l'intervention. L'espagnol est demeurée une langue relativement facile à apprendre, de leur point de vue. Cependant, ces résultats laissent aussi supposer qu'il y a encore une minorité (18%) qui a considéré la L3 difficile à apprendre suite à l'expérimentation. De plus, la perception des élèves quant à leurs compétences futures comme apprenants était positive aux deux moments évalués pour la moitié (50%) d'entre eux. Conséquemment, bien que les élèves ont répondu en majorité qu'ils considéraient l'espagnol une langue « facile à apprendre », seulement la moitié du groupe ont noté être « certains » d'apprendre éventuellement à parler l'espagnol très bien, et ce, autant avant comme après l'expérience vécue. Plusieurs raisons peuvent justifier ces résultats, soit le manque d'intérêt par rapport au cours et/ou la L3, la perception de « soi » comme apprenant, etc.

Tableau 3. Perceptions des élèves (en %) du Groupe 01 (N = 28) en lien avec l'apprentissage de l'espagnol avant (pré-) et après (post-) l'expérimentation

Parties du questionnaire	Items du questionnaire	En désaccord ou tout à fait en désaccord		Neutre		D'accord ou tout à fait d'accord	
		Pré-	Post-	Pré-	Post-	Pré-	Post-
Facilité d'apprentissage de l'espagnol et compétences langagières	L'espagnol est une langue très facile à apprendre.	21%	21%	18%	18%	61%	61%
	L'espagnol est une langue très difficile à apprendre.	68%	68%	14%	14%	18%	18%
	Je suis certain(e) que je vais éventuellement apprendre à parler cette langue très bien.	7%	7%	43%	43%	50%	50%
Perception sur l'expérience d'apprentissage vécue	Je considère que j'apprends une nouvelle langue.	X	0%	X	7%	X	93%
	Je me sens à l'aise à apprendre l'espagnol avec mon enseignante.	X	3%	X	11%	X	86%
	Je veux continuer à apprendre l'espagnol.	X	7%	X	18%	X	75%
	Je me sens motivé(e) à apprendre pour la suite de mon semestre d'espagnol.	X	11%	X	32%	X	57%

Toujours à la lumière des données recueillies, suite à l'expérimentation (Tableau 3), l'expérience d'apprentissage vécue par les élèves semble avoir été positive pour la majorité d'entre eux. Quatre-vingt-treize pourcent (%) des élèves considéraient qu'ils apprenaient une nouvelle langue et 86% d'entre eux ont indiqué se sentir à l'aise à apprendre l'espagnol avec leur enseignante. Il faut ici rappeler que l'absence de données pré-expérimentation était justifiée par le fait que l'expérience vécue par les élèves concordait avec le début de leur cours d'espagnol semestriel, (voir section 3.3.). Malgré l'absence d'un comparatif, ces données post-expérimentation sont importantes pour observer et interpréter les perceptions des élèves en lien avec l'expérience d'apprentissage vécue.

Quant à leur motivation pour continuer leur apprentissage de l'espagnol après l'expérimentation, 75% des élèves du groupe 01 ont répondu vouloir continuer à apprendre l'espagnol suite à cette première partie du semestre. Cependant, seulement 57% des élèves se percevaient motivés à apprendre l'espagnol pour la suite du semestre. Ces résultats illustrent un certain décalage entre la volonté (le désir) et l'orientation motivationnelle intrinsèque (l'effort soutenu que cela implique dans le moment présent) des élèves à poursuivre l'apprentissage de la L3.

Groupe 02

Comme pour le groupe 01, avant l'expérimentation, la majorité des élèves du groupe 02 (N = 25) ont noté l'apprentissage de l'espagnol comme « facile », soit 72% du groupe (voir Tableau 4 et annexe VII). Un peu plus de la moitié des élèves (52%) ont prévu une facilité de bien parler la L3 dans le futur.

Tableau 4. Perceptions des élèves (en %) du Groupe 02 (N = 25) en lien avec l'apprentissage de l'espagnol avant (pré-) et après (post-) l'expérimentation

Parties du questionnaire	Items du questionnaire	En désaccord ou tout à fait en désaccord		Neutre		D'accord ou tout à fait d'accord	
		Pré-	Post-	Pré-	Post-	Pré-	Post-
Facilité d'apprentissage de l'espagnol et compétences langagières	L'espagnol est une langue très facile à apprendre.	4%	4%	24%	24%	72%	72%
	L'espagnol est une langue très difficile à apprendre.	68%	88%	24%	12%	8%	0%
	Je suis certain(e) que je vais éventuellement apprendre à parler cette langue très bien.	12%	12%	36%	40%	52%	48%
Perception sur l'expérience d'apprentissage vécue	Je considère que j'apprends une nouvelle langue.	X	0%	X	12%	X	88%
	Je me sens à l'aise à apprendre l'espagnol avec mon enseignante	X	4%	X	4%	X	92%
	Je veux continuer à apprendre l'espagnol.	X	0%	X	16%	X	84%
	Je me sens motivé(e) à apprendre pour la suite de mon semestre d'espagnol.	X	8%	X	8%	X	84%

Suite à l'expérimentation, les perceptions des élèves quant à la facilité d'apprentissage de la L3 sont demeurées relativement stables. Tel que présenté dans le Tableau 4, 72% des élèves considéraient toujours (post-expérimentation) l'espagnol comme une langue « très facile à apprendre » et 48% des élèves ont perçu qu'ils allaient « éventuellement apprendre à [la] parler très bien ». Il est pertinent ici de noter qu'en fin d'expérimentation, plus d'élèves (88% des élèves) percevaient que la langue « n'est pas difficile à apprendre », sans toutefois confirmer qu'elle était nécessairement plus « facile » à apprendre (72% des élèves). Toujours à la fin de l'expérimentation, moins d'élèves ont eu une appréciation positive de leurs compétences futures comme apprenant : 48% du groupe étaient d'accord avec l'énoncé « Je suis certain(e) que je vais éventuellement apprendre à parler cette langue très bien » et 40% sont demeurés neutre. Il était peut-être difficile pour les élèves de se projeter dans le futur et de se prononcer sur le niveau de leurs habiletés langagières suite à l'expérience d'apprentissage.

La perception des élèves de l'expérience d'apprentissage vécue semble, somme toute, positive. D'après le Tableau 4, 88% des élèves du groupe 02 ont trouvé qu'ils apprenaient une nouvelle langue; 92% ont noté se sentir « à l'aise à apprendre l'espagnol avec [leur] enseignante » ; 84% ont dit vouloir continuer à apprendre l'espagnol; et 84% ont déclaré être « motivé[s] à apprendre pour la suite [du] semestre ». Une grande majorité (84% des élèves) de ce groupe, ont affirmé vouloir continuer à apprendre la L3 et se sentir motivés à apprendre pour la suite du semestre. Le degré de motivation intrinsèque et le désir d'apprendre la L3 semblaient donc équivalents pour ce groupe.

4.2. Observations de l'enseignante

L'interprétation des niveaux de réactivité et de participation des élèves a été réalisée à partir du nombre d'élèves (en pourcentage, %) actifs dans les échanges et durant les activités reliées aux stratégies motivationnelles proposées.

Groupe 01

Les observations de l'orientation motivationnelle des élèves du groupe 01 (annexe VIII et tableau 5) montrent que, dans l'ensemble (en pourcentage), les élèves étaient motivés durant les cours prévus à l'essai des quatre stratégies motivationnelles. En effet, durant la mise en œuvre de la stratégie 3 « développer une relation positive avec les élèves », tous les élèves (100%) étaient enthousiastes, ont posé des questions et ont répondu spontanément. En ce qui a trait au niveau de participation et d'engagement des élèves lors des tâches proposées, 67% d'entre eux étaient actifs et engagés dans la tâche. De par leur réactivité dans les échanges et leur engagement dans la tâche, l'orientation motivationnelle intrinsèque était présente au début de l'expérimentation.

Puis, au moment de la mise en œuvre de la stratégie 13 : « augmenter l'expectative de réussite des élèves dans des tâches particulières », 50% des élèves étaient enthousiastes et posaient des questions, avec l'encouragement de l'enseignante. La participation active et l'engagement des élèves lors des tâches proposées (sur trois cours), correspondait à 67% des élèves. Ainsi et selon les observations de l'enseignante, les élèves ont semblé toujours engagés dans les activités proposées, pour la majorité, bien qu'ils devaient être encouragés pour activer les échanges.

Enfin, durant la mise en œuvre de la stratégie 33 : « augmenter la satisfaction des apprenants » (sur trois cours), 67% des élèves étaient enthousiastes et posaient des questions avec l'aide de l'enseignante. Parallèlement, le niveau de participation et d'engagement moyen des élèves lors des tâches (sur trois cours) proposées est de 100%. Ils étaient tous actifs et engagés à la tâche demandée. Il est possible d'expliquer cette augmentation globale de la participation et de l'engagement du groupe par deux variables motivationnelles, soit l'enthousiasme des élèves face à l'activité proposée (orientation intrinsèque) et leur intérêt marqué pour les TIC.

Tableau 5. Observations de l'enseignante de l'orientation motivationnelle des élèves (en % d'élèves) du Groupe 01 (N = 28) en classe d'espagnol L3

Parties de la grille d'observation	Nombre de séances de cours pour la phase et nombre de grilles correspondantes	Niveau de réactivité / réponse du groupe dans les échanges	Niveau de participation et engagement du groupe dans la tâche
Phase 1 – stratégie 3 « développer une relation positive avec les élèves »	1 séance : 1 grille.	100%	67%
Phase 2 – stratégie 13 « augmenter l'expectative de réussite des élèves dans des tâches particulières »	3 séances : 3 grilles	50%	67%
Phase 3 – stratégie 26 « renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage »	3 séances : 3 grilles	67%	67%
Phase 4 – stratégie 33 « augmenter la satisfaction des apprenants »	2 séances : 2 grilles	67%	100%

Groupe 02

Comme avec le groupe 01, les observations de l'orientation motivationnelle intrinsèque du groupe 02 (annexe VIII et tableau 6) montrent que les élèves semblaient motivés dans la grande majorité des tâches qui opérationnalisait les quatre stratégies motivationnelles du projet. Ainsi, durant la mise en œuvre de la stratégie 3 « développer

une relation positive avec les élèves », la moitié (50%) des élèves étaient enthousiastes, mais avaient besoin d'encouragement de la part de l'enseignante pour poser des questions et y répondre. En ce qui concerne leur participation, cependant, tous (100% des élèves) étaient actifs et engagés dans la tâche. L'enseignante a noté, à ce premier stade de l'expérimentation, que le groupe 02 était plus silencieux que le groupe 01 (durant les échanges entre l'enseignante et les élèves). Il s'avère pertinent de rappeler que le groupe 02 est constitué de moins d'élèves que le groupe 01 et d'une majorité d'élèves filles. Hormis cette observation, ils ont participé activement à l'activité.

Ensuite, au cours de la mise en œuvre de la stratégie 13 : « augmenter l'expectative de réussite des élèves dans des tâches particulières » (sur trois cours), une majorité d'élèves (67%) était enthousiastes et actifs dans les échanges, avec l'encouragement de l'enseignante pour poser des questions et y répondre. Parallèlement, la participation des élèves lors des tâches proposées (sur trois cours) était de 100% des élèves. Tous les élèves étaient actifs et engagés dans la tâche, reflétant la présence de leur orientation intrinsèque.

Au moment de la mise en œuvre de la stratégie 26 : « renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage », le niveau de réactivité/réponse moyen des élèves (sur trois cours) lors des échanges avec l'enseignante et les pairs englobait une majorité d'élèves. Ainsi, 67% des élèves étaient enthousiastes, mais avaient besoin d'encouragement pour poser des questions et y répondre. Également, pour la participation et l'engagement du groupe à la tâche, observés sur trois cours, 67% des élèves participaient et étaient engagés dans l'activité proposée. Il est possible de prétendre que ces deux phases de l'expérimentation ont été vécues activement et de façon stable, tout comme pour le groupe 01.

Tableau 6. Observations de l'enseignante de l'orientation motivationnelle des élèves (en % d'élèves) du Groupe 02 (N = 25) en classe d'espagnol L3

Parties de la grille d'observation	Nombre de séances de cours pour la phase et nombre de grilles correspondantes	Niveau de réactivité / réponse du groupe dans les échanges	Niveau de participation et engagement du groupe dans la tâche
Phase 1 – stratégie 3 « développer une relation positive avec les élèves »	1 séance : 1 grille.	50%	100%
Phase 2 – stratégie 13 « augmenter l'expectative de réussite des élèves dans des tâches particulières »	3 séances : 3 grilles	67%	100%
Phase 3 – stratégie 26 « renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage »	3 séances : 3 grilles	67%	67%
Phase 4 – stratégie 33 « augmenter la satisfaction des apprenants »	2 séances : 2 grilles	67%	67%

Finalement, pendant la mise en œuvre de la stratégie 33 : « augmenter la satisfaction des apprenants », le niveau de réactivité/réponse moyen des élèves lors des échanges avec l'enseignante et les pairs, ainsi que le niveau de participation et d'engagement moyen des élèves lors des tâches proposées s'élevaient tous les deux à 67% du groupe.

En bref, il est possible d'affirmer qu'au cours des quatre phases d'expérimentation des stratégies motivationnelles, les groupes 01 et 02 ont réagi avec enthousiasme, échangé avec l'enseignante et les pairs, et ont participé positivement. La motivation intrinsèque était présente. Bien que le groupe 01 semble avoir débuté l'expérience en réagissant plus spontanément que le groupe 02 lors des échanges (100% vs 50%), les deux groupes d'élèves, pour la grande majorité (plus de 67%), et ce, durant toutes les (quatre) phases de l'expérimentation, se sont engagés dans les tâches et ont participé activement aux activités proposées.

4.3. Analyse de l'intervention

Les résultats en lien avec les perceptions des élèves et avec les observations de l'enseignante, laissent penser que la mise à l'essai des quatre stratégies motivationnelles a eu l'effet, de manière générale, de créer un environnement d'apprentissage de l'espagnol L3 motivant pour les élèves, confirmant à la fois les résultats de Astuti (2016), de Guilloteaux et Dörnyei (2008a) et de Papi et Abdollahzadeh (2011). Ce constat découle de deux observations majeures : la concordance des résultats entre les trois parties ayant vécu l'expérimentation (les groupes 01, 02 et l'enseignante) et l'impact positif des stratégies motivationnelles.

4.3.1. Concordance entre les trois parties ayant vécu l'expérimentation

Pour les deux groupes (01 et 02), l'expérience d'apprentissage vécue en classe avec l'enseignante semble avoir été généralement positive. Cette constatation rejoint les résultats de Astuti (2016) qui suggèrent que la PEM peut avoir une influence dans la motivation à apprendre des élèves, lorsque l'enseignant comprend les effets des stratégies utilisées sur les apprentissages et les comportements des élèves.

Toutefois, les perceptions du groupe 01 quant à leur apprentissage de l'espagnol révèle un certain décalage entre la volonté de poursuivre l'apprentissage de la L3 (75% des élèves) et la motivation pour la suite du semestre (57% des élèves). Ce décalage suggère qu'il y a peut-être 75% des élèves qui disent « vouloir » continuer à apprendre la L3 mais, qu'à l'idée de l'effort pour la suite du cours (57% des élèves), la motivation n'est pas nécessairement présente. Les résultats de Bernaus et Gardner (2008) suggèrent, à cet effet, l'importance d'évaluer la perception des élèves quant aux stratégies motivationnelles auxquelles ils ont été exposés.

Parallèlement, les observations de l'enseignante lors de chacune des séances de cours réservées à la mise à l'essai des stratégies motivationnelles illustrent que, pour la majorité (plus de 67% des élèves) de chacun des groupes 01 et 02, la réactivité aux échanges et la participation aux activités étaient présentes. À partir des observations de l'enseignante sur les comportements des apprenants, l'expérience d'apprentissage a donc été positive, ce qui confirme les résultats de Guilloteaux et Dörnyei (2008a) et de Papi et Abdollahzadeh (2011).

Étant donné le décalage chez le groupe 01 entre la volonté de continuer l'apprentissage de la L3 et la motivation pour la suite du cours, la concordance entre les perceptions des élèves des groupes 01 et 02 (suite à l'expérimentation) et les observations de l'enseignante (durant l'expérimentation) semble partielle. Cela laisse croire qu'entre ce que les élèves remarquent au niveau de leur motivation (à partir de leurs perceptions notées) et ce qu'ils réalisent concrètement dans l'acte d'apprentissage en classe (avec leur participation et leurs réactions lors des échanges), il y a un certain écart. D'où l'importance que l'enseignante soit consciente de l'expérience d'apprentissage de la L3 qu'elle met en place (les activités planifiées et pilotées, le retour constructif et continu avec les élèves, etc.) et de la motivation intrinsèque qu'elle tente de générer et maintenir.

4.3.2. Impact des stratégies sur la motivation et l'apprentissage des élèves

La question de l'impact des stratégies motivationnelles sur la motivation et l'apprentissage des élèves demeure néanmoins irrésolue. Bien que cet impact semble positif, de par les observations effectuées par l'enseignante durant les séances de cours, une faible majorité (57%) des élèves du groupe 01 se considèrent motivés pour la suite du semestre, versus une forte majorité (84%) du groupe 02, selon leurs réponses aux questionnaires post-expérimentation. Cela indique qu'une forte minorité (43% du groupe 01) ne se perçoit pas nécessairement motivée pour la suite de leur apprentissage dans le cours d'espagnol L3. Il s'avère donc pertinent d'aborder quelques pistes afin d'améliorer l'intervention proposée dans ce projet.

4.4. Pistes d'amélioration de l'intervention

Afin de rendre l'impact des stratégies motivationnelles plus concluant, trois pistes seront abordées : la prise de conscience des élèves face à leur motivation et leurs stratégies pour se motiver; les différences individuelles dans le cours d'espagnol L3; et le facteur « temps ».

4.4.1. Prise de conscience des élèves face à leur motivation

Dans le cadre de cette expérimentation, l'enseignante a mis en place quatre stratégies motivationnelles choisies en lien avec le contexte d'enseignement-apprentissage de l'espagnol L3. Elle a ensuite piloté les activités planifiées et observé les comportements des élèves lors des séances de cours correspondantes. Cependant, les élèves, eux, n'avaient pas de consignes précises en lien avec ces stratégies. Ils participaient et travaillaient les activités proposées selon les intentions et les objectifs énoncés par l'enseignante en lien avec les compétences disciplinaires du programme d'espagnol L3 (MELS, 2006b7). Une piste envisageable pour améliorer l'intervention serait d'inviter les

élèves à évaluer leur motivation suite à chaque activité en lien avec la stratégie expérimentée. Cette évaluation engagerait par le fait même une prise de conscience de ce qu'implique la motivation dans leur apprentissage personnel. De plus, des stratégies de régulation de la motivation pourraient être enseignées aux élèves parallèlement, pour encourager la gestion de leur motivation (McEown et Takeuchi, 2012) et ainsi maximiser leurs apprentissages dans le cours d'espagnol L3 et leurs études en général.

4.4.2. Tenir compte des différences individuelles

Les deux groupes ayant participé à l'expérimentation étaient hétérogènes et non comparables en nombre ni en genre. Le groupe 01 (N = 28) était composé de 13 filles et 15 garçons, tandis que le groupe 02 (N = 25) comptait 17 filles et 8 garçons. Sans vouloir forcer l'idée que le genre a un effet sur les comportements des apprenants et leurs styles d'apprentissage, il demeure toutefois important de tenir compte des différences individuelles et des styles d'apprentissage des élèves d'un même groupe dans les processus d'enseignement-apprentissage (Archambault et Chouinard, 2016; Raby et Viola, 2007). Une proposition serait donc d'inclure dans le « cuestionario de introducción » (annexe I), en début d'année scolaire, une question en lien avec les styles d'apprentissage des élèves. Ceci aurait pour objectif d'aider l'élève à se rappeler (ou découvrir!) son style d'apprentissage dominant, et guiderait assurément l'enseignement dans une approche différenciée. Face à un portrait personnalisé des apprenants, l'enseignante pourra ensuite évidemment tenir compte de ces différences lors de sa planification, ses interventions et l'évaluation des apprentissages (Raby et Viola, 2007).

4.4.3. Ne pas négliger le facteur « temps »

Une piste pouvant aider à améliorer l'intervention présentée et pouvant rendre l'impact des stratégies motivationnelles plus tangible implique une gestion du temps rigoureuse de l'enseignante. Prévoir plus de temps pour la planification des activités et leur

alignement curriculaire avec les documents officiels (MELS, 2007a; MELS, 2011) et pour l'ajustement des activités en lien avec les résultats de ce projet permettra à l'enseignante de mieux s'outiller pour les prochaines années scolaires. De plus, prendre davantage le temps d'évaluer sa pratique enseignante selon l'approche « pas à pas » de Dö nyei (2001), avec une réflexion sur ce qu'elle réalise déjà pour la conception d'un environnement d'apprentissage motivant, donnera à l'enseignante des balises concrètes pour un ajustement et une évaluation continue de sa pratique enseignante motivationnelle.

CONCLUSION

Ce travail s'est construit à partir d'une constatation de l'enseignante dans le cours d'espagnol L3, soit une diminution de la motivation dans l'apprentissage de la langue chez des apprenants au secondaire. L'enseignante savait qu'elle demeurerait un agent privilégié de la motivation à apprendre (Archambault et Chouinard, 2016) et, particulièrement, dans le cours de LÉ (Dörnyei, 2001; MELS, 2007a). Ainsi, il a été question de comprendre, dans cet essai, ce que la PEM (Dörnyei, 2001) apporterait concrètement comme soutien à la motivation lors de l'apprentissage de la L3, dans un contexte d'enseignement réel (ÉÉIL, élèves de 4^e secondaire), à partir de sa mise à l'essai. Plus précisément, quatre stratégies de la PEM (Dörnyei, 2001) ont été choisies et expérimentées par l'enseignante. Ces stratégies sont la stratégie 3 : développer une relation positive avec ses élèves; la stratégie 13 : augmenter l'expectative de réussite des élèves; la stratégie 26 : renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d'apprentissage en leur enseignant des stratégies d'apprentissage; et la stratégie 33 : augmenter la satisfaction des apprenants. Le choix de ces stratégies avait pour but, d'une part, de contribuer à résoudre le problème initial d'une baisse de motivation à apprendre dans la classe d'espagnol L3, alors que cette motivation était perçue par l'enseignante comme forte au départ; et d'autre part, de concevoir un environnement d'enseignement-apprentissage motivant pour les élèves.

Les résultats de l'expérimentation permettent d'affirmer que la démarche réalisée par l'enseignante à partir de la mise à l'essai des quatre stratégies motivationnelles de la PEM (Dörnyei, 2001) a porté fruit. Les interventions de l'enseignante, faites dans le respect du projet éducatif de l'ÉÉIL, ont pu résoudre le problème de baisse de motivation chez les élèves. Les résultats, en lien avec les perceptions des élèves et les observations de l'enseignante, permettent de croire que l'expérimentation des quatre

stratégies motivationnelles a eu l'effet, de manière générale, de créer un environnement d'apprentissage de l'espagnol L3 motivant pour les élèves.

L'enseignante était consciente qu'aider les élèves à se « motiver » dans leur apprentissage de l'espagnol ne se fait pas naturellement. Ses interventions lui ont permis d'observer qu'une majorité d'élèves participaient activement dans les cours. Cependant, elle a aussi pu remarquer dans les réponses des élèves aux questionnaires sur leurs perceptions, qu'une minorité d'entre eux ne semblaient pas être « motivés » pour la suite de leur semestre d'espagnol.

Elle a également examiné les limites de son expérimentation. En effet, le nombre d'élèves était restreint. Il ne permet donc pas d'avoir des résultats représentatifs de tous les élèves québécois apprenant l'espagnol L3. En ce sens, il serait pertinent de reconduire l'expérience auprès de plusieurs groupes de secondaire 4, voire étudier les différences entre les groupes du premier semestre (débutant en septembre) et du deuxième semestre (débutant fin janvier). Les résultats apporteraient certainement de nouvelles données pertinentes à considérer en ce qui a trait à la motivation à apprendre l'espagnol au secondaire. Par ailleurs, seulement quatre stratégies motivationnelles de la PEM (Dörnyei, 2001) ont été expérimentées dans le cadre de ce projet. Il serait pertinent d'expérimenter d'autres stratégies de la PEM.

Avec ce travail, l'enseignante considère humblement avoir relevé le défi d'agir en tant qu'acteur sur le développement plurilingue, multiculturel et psychosocial des apprenants (El Euch, 2017) d'espagnol L3 à l'ÉÉIL. Dans une nouvelle perspective maintenant et dans un Québec actuel de plus en plus métissé, de par la réalité de l'immigration qui est constante, quelques questions demeurent pour l'enseignante. Quel est l'effet du multilinguisme chez les Québécois issus de 1^e et 2^e générations d'immigration, apprenant l'espagnol L3 au secondaire? Peut-on se servir du fait que les élèves d'une

école multiethnique comme l'ÉEIL communiquent en général en 3, 4, voire 5 langues pour améliorer et/ou enrichir leur apprentissage de l'espagnol?

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Astuti, S. P. (2016). Exploring motivational strategies of successful teachers. *TEFLIN Journal - a Publication on the Teaching and Learning of English*, 27(1), 1-22.
- Auclair-Davreaux, M. (2012). El programa de español lengua tercera en Quebec: ¿hacia una integración de las directrices del Consejo de Europa? *Tinkuy: Boletín de investigación y debate. Número especial*, 19, 113-125.
- Barsalou, S. (2016). *L'approche multisensorielle au service de l'apprentissage de l'espagnol langue tierce en classe de 1^{er} cycle secondaire* (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières).
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F_223971573_Barsalou_S_08_16.pdf
- Bernaus, M. et Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>
- Boo, Z., Dörnyei, Z. et Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>

- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517.
- Cocullo, M.-L. (2014). *Performer ... sans anxiété : programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire* (Rapport de maîtrise, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/11282>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53, 3-32. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (dir.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (p. 9-42). Bristol : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic system perspective. Dans E. Macaro (dir.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (p. 247-267). Londres : Continuum.
- Dörnyei, Z. et Csizer, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. et MacIntyre, Peter D. (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. et Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in language education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. et Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow : Longman/Pearson.
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Potvin, P. et McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme Funambule : pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154-178.
- Gosselin, M-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50-65.
- École d'éducation internationale de Laval (ÉÉIL) (2012). *Projet éducatif 2012-2016*. <https://eeil.cslaval.qc.ca/notre-ecole/projet-educatif>
- École d'éducation internationale de Laval (ÉÉIL) (2017). *Plan de réussite éducative 2017-2018*. En cours de publication.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. et Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- El Euch, S. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes : effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19 (1), 17-33.
- El Euch, S. (2017). La didactique des langues secondes ou étrangères. Quelle approche, quelle méthode, quelle méthodologie? Dans S. El Euch, A. Groleau, et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- El Euch, S. et Martineau, S. (2017). Quel rôle joue le politique dans les didactiques? Dans S. El Euch, A. Groleau, et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 283-303). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Flores Chong, C. (2009). *Attitudes and motivation towards learning Spanish as a third language in grade 11 learners* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières).

- Gardner, R. C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres : Edward Arnold.
- Gardner (1985b). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Guilloteaux, M.-J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41(1), 3-14.
- Guilloteaux, M. J., et Dörnyei, Z. (2008a). Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *Tesol Quarterly: a Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English As a Second Dialect*, 42(1), 55-77. [doi:10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x](https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x)
- Guilloteaux, M. J., et Dörnyei, Z. (2008b). 'Motivational Orientation of Language Teaching (MOLT)' classroom observation scheme. https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_81d8062a6c984e4bb9c252a4943ce147.pdf?index=true
- Handfield, J. et Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Londres : Routledge.
- Hapsari, W. (2013). Teacher's perceived characteristics and preferences of motivational strategies in the language classroom. *TEFLIN Journal*, 24(2), 113-134. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v24i2/113-134>
- Hidi, S. and Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (p. 77-109). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., Renninger, K. A., et Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. Dans D. Y. Day et R. J. Sternberg (dir.), *The educational psychology series. Motivation, emotion, and cognition: Integrative*

perspectives on intellectual functioning and development (p. 89-115). Mahway : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307-318.
[doi:10.1080/09500782.2011.577220](https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577220)

Instituto Cervantes, 2016. El español: una lengua viva. Informe 2016.
http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/espanol_lengua_viva16.pdf

Kubanyiova, M. (2006). Developing a motivational teaching practice in EFL teachers in Slovakia: Challenges of promoting teacher change in EFL contexts. *TESL-EJ*, 10(2).

Lacroix, M.-È. et Potvin, P. La motivation scolaire. <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>

Langlois, V. (2017). La réorganisation de notes lexicales en espagnol langue seconde à l'aide de la tablette iPad (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières).
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F1700088996_Essai_version_finale_VLanglois_13_04_17.pdf

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activities: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.

Markus, H. et Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-969.

Masgoret, A.-M., et Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 167-210.

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). Le soutien à la motivation scolaire. *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*, (p. 185-196). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- McEown, M. et Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38. doi: 10.1080/17501229.2012.741133
- McEown, M. S., Noels, K. A et Chaffee, K. E. (2014). At the Interface of the Socio-Educational Model, Self-Determination Theory and the L2 Motivational Self System Models. Dans K. Csizér et M. Magid (dir.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning* (p. 19-50). Bristol : Multilingual Matters.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2014). El mundo estudia español: Canadá. <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*, 26, 1-9. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/bulletin_26.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007b). Un programme de formation pour le XXI^e siècle. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (p. 1-32). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007a). Espagnol, langue tierce. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (p. 1-45). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007c). Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). Progresión de los aprendizajes en la secundaria. Español, tercera lengua. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). Indices de défavorisation par école 2012-2013. *Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/references/statistiques/Indices_par_CS2013p.pdf

Molinié, L. (2017). *La motivation et la prononciation dans l'apprentissage de l'espagnol langue tierce* (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières).
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F_1513165439_Luisa_Molinite_13_04_17.pdf

Morin, G. (2017). *Les TIC et la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde* (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières).
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/O0000183304_Essai_version_finale_Guillaume_Morin.pdf

Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S. et Ratcheva, S. (2013). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x>

Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt, R. (dir.), *Motivation and second language acquisition* (p. 43-68). Honolulu : University of Hawaii Press, 43-68.


- Noels, K.A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. Dans Z. Dörnyei (dir.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (p. 97-136). Oxford : Blackwell.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R. et Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.
- Papi, M., et Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62(2), 571-594. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67. doi : 10.1006/ceps.1999.1020
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Taguchi, T., Magid, M., et Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. Dans Z. Dörnyei et Ushioda, E. (dir.), *Motivation, language identity and the L2 self* (p. 66-97). Bristol : Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. Dans E. A. Soler et V. C. Espurz (dir), *Current issues in English Language Methodology* (p. 77-89). Castello de la Plana : Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2010). L2 motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. Antwerp CALL 2010: Motivation and Beyond. <http://slideplayer.com/slide/5049360/>

- Wentzel, K. R. et Brophy, J. (2014). *Motivating students to learn*. Londres : Taylor and Francis.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles : Sage Publications.

ANNEXE I

« Cuestionario de introducción « ¿Quién eres? » »

CUESTIONARIO DE INTRODUCCIÓN ¿QUIÉN ERES?



- En una hoja de papel, responde a las preguntas:
 1. ¿cuál es tu nombre completo y cuál es tu edad?
 2. ¿qué te gusta / qué no te gusta, en la vida?
 3. ¿cuáles son tus fuerzas y tus desafíos en la escuela?
 4. dime algo que quieres que tu profesora sepa (*sache*) de ti
 5. ¿qué te interesa del español y qué esperas de tu curso?

¿Y CÓMO LOGRARLO?

6. ¿cómo evalúas tus competencias en español? (interacción, comprensión, producción)

(Source : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE II

« La entrevista » - extrait du document de l'élève
(Activité créée par Cecilia Litan, 2016)

MI NOMBRE: _____

LA FECHA: _____

LA ENTREVISTA: Práctica de comprensión e interacción oral

Parte A. Comprensión y respuestas personales. Responde individualmente.

Primero: subraya el verbo conjugado en cada pregunta y luego, escríbelo al infinitivo en el margen.

Segundo: responde (en silencio) a las siguientes preguntas con frases completas.

1. ¿Cuáles son tu nombre y tu apellido? _____

2. ¿Cuándo es tu cumpleaños? _____

3. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar? _____

4. ¿Qué películas te gustan? _____

5. ¿Qué géneros literarios lees? ¿Ejemplos? _____

6. ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?

7. ¿Dónde vives y con quiénes? _____

8. ¿Cuántos hermanos y/o hermanas tienes? ¿Cómo se llaman?

9. ¿Tienes una mascota? ¿Cómo se llama? _____

10. ¿A qué hora empieza tu última clase en la EEIL?

11. ¿Qué materias escolares prefieres? ¿Por qué?

(Source : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE III

« Ma banque de ressources d'apprentissage d'espagnol L3 sur *Google Sites* » - extrait
des thèmes choisis par les élèves pour la recherche

MIS RECURSOS DE APRENDIZAJE

TEMAS - ¿QUIÉN ELIGE QUÉ?

Ser y estar - Sara y Chloé

Verbos regulares (presente) - Théo y Adam

Verbos irregulares (presente) - Youssouf y Rawi

Verbos (traducciones francés-español) - Juliette y Alessandro

Verbos pronominales - Andrés y Karven

Gustar (y verbos similares) - Myles y Emilie

Los números - Marven y Maite

Los meses, los días y las fechas - Alex y Julia

Pronombres interrogativos - Lital y Otilia

Los países y las capitales hispanas - Gia y Stefan

La comida, la escuela, los lugares - Tristan y Maxim

La rutina - Maroun y Elie

Descripciones físicas y de personalidad - Seif y Gabriel

(Source : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE IV

« Nuestro sitio web » - extraits du processus de conception réalisé par les élèves

NUESTRO SITIO WEB - BRAINSTORMING

¿QUÉ SECCIONES PROPONEMOS?

LENGUA

- Diccionarios en línea (no Google Translate...)
- Recursos de aprendizaje
- Recursos de práctica (materia sec.3)
- Proyectos y trabajos de los estudiantes, 2017-2018

CULTURA

- Música
- Series / películas
- Recetas de comida
- Deportes (¡incluidas las Copas!)
- Historia y tradiciones
- Turismo, informaciones culturales y prácticas

(Sources : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE V

Extrait des questionnaires pré- et post- expérimentation de l'apprenant (Questionnaires créés par Cecilia Litan)

Tous les renseignements collectés dans ce questionnaire sont confidentiels et utilisés seulement à des fins de recherche.

ANNEXE VI – questionnaires pré- et pos- expérimentation.

Questionnaire pour l'apprenant d'espagnol –langue tierce Pré-expérimentation

Les renseignements de ce questionnaire sont collectés dans le cadre de la maîtrise professionnalisante au secondaire (UQTR) de ton enseignante, afin de mieux comprendre comment maintenir la motivation des élèves dans l'apprentissage de l'espagnol au secondaire. Ce questionnaire consiste en trois sections. Lis, svp, chacune des instructions et écris tes réponses personnelles. Ceci n'est PAS un test, il n'y a pas de "bonnes" ou "mauvaises" réponses et tu peux garder ta copie anonyme. Les résultats du questionnaire seront utilisés à des fins de recherche seulement alors, svp, sois le plus sincère possible. Merci énormément pour ton aide!

Dans les parties I et II, exprime à quel point tu es d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants en encerclant simplement un numéro de 1 à 5. SVP, réponds à chacun des items énoncés.

Je suis tout à fait en désaccord	Je suis en désaccord	Je ne suis ni d'accord, ni en désaccord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Partie I – Facilité d'apprentissage de l'espagnol et compétences langagières

1. L'espagnol est une langue que je trouve très facile à apprendre. 1 2 3 4 5
2. L'espagnol est une langue que je trouve très difficile à apprendre. 1 2 3 4 5
3. Je suis certain(e) que je vais éventuellement (futur) apprendre à parler cette langue très bien. 1 2 3 4 5

(Source : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE VI

Extrait du document de vérification de l'enseignante
(créé par Cecilia Litan)

ANNEXE V - Document de vérification (à remplir lors de chaque séance de cours)

Phase 1 : mise en œuvre de la stratégie #3 : développer une relation positive avec ses élèves

Activité 1 : « Cuestionario de introducción. « ¿Quién eres? » » (ANNEXE I)

Date et heure de la séance de cours : _____ Groupe : _____

1 - Les objectifs de la stratégie motivationnelle et de l'activité ont-ils été atteints lors de cette séance?

- Accepter, consciemment, les élèves avec leurs intérêts et leurs attentes, leurs insécurités et leurs peurs face à la langue tierce (Dörnyei, 2001);
- Connaître les élèves en tant qu'apprenants d'espagnol et, de façon plus générale, comme personnes, à travers ce premier portrait;
- Observer, sommairement, le niveau d'espagnol du groupe.

2 - Les comportements observables des élèves pendant l'activité où l'enseignante expérimente la stratégie ont-ils été annotés?

Grille d'observation de l'orientation motivationnelle en classe d'espagnol L3 ¹

Évaluation lors de l'intervention	COMPORTEMENTS DES APPRENANTS	
	Réactivité/réponse dans les échanges (niveau et commentaire)	Participation et engagement dans la tâche (niveau et commentaire)
AVANT	1 2 3 4 _____	1 2 3 4 _____
PENDANT	1 2 3 4 _____	1 2 3 4 _____
APRÈS	1 2 3 4 _____	1 2 3 4 _____

Niveaux de réactivité/réponse des élèves lors des échanges avec l'enseignante et les pairs :

- 1 – les élèves sont indifférents, aucune réaction de leur part (plus de 2/3 de la classe)
- 2 – les élèves sont enthousiastes, mais ont besoin d'encouragement pour poser des questions et répondre (% de la classe)
- 3 – les élèves sont enthousiastes, mais ont besoin d'encouragement pour poser des questions et répondre (plus de 2/3 de la classe)
- 4 – les élèves sont enthousiastes, et posent des questions et répondent spontanément (plus de 2/3 de la classe)

Niveaux de participation et d'engagement des élèves lors des tâches proposées :

(Source : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE VII

Extrait des Résultats - Perceptions des élèves

Résultats en lien avec les perceptions des élèves selon les questionnaires pré- et post-expérimentation

Questionnaire pré-expérimentation – Groupe 01 (n : 28)

Partie I – Facilité d'apprentissage de l'espagnol et compétences langagières

1. L'espagnol est une langue que je trouve très facile à apprendre.

Je suis tout à fait en désaccord Je suis en désaccord		Je ne suis ni d'accord, ni en désaccord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
1	2	3	4	5
Nombre d'élèves en désaccord		Neutre	Nombre d'élèves d'accord	
6 élèves		5 élèves	17 élèves	

2. L'espagnol est une langue que je trouve très difficile à apprendre.

Je suis tout à fait en désaccord Je suis en désaccord		Je ne suis ni d'accord, ni en désaccord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
1	2	3	4	5
Nombre d'élèves en désaccord		Neutre	Nombre d'élèves d'accord	
19 élèves		4 élèves	5 élèves	

3. Je suis certain(e) que je vais éventuellement (futur) apprendre à parler cette langue très bien.

Je suis tout à fait en désaccord Je suis en désaccord		Je ne suis ni d'accord, ni en désaccord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
1	2	3	4	5
Nombre d'élèves en désaccord		Neutre	Nombre d'élèves d'accord	
2 élèves		12 élèves	14 élèves	

(Source : Cecilia Litan, 2018)

ANNEXE VIII

Extrait des Résultats – Observations de l’enseignante

Résultats en lien avec les observations de l’enseignante durant l’intervention à l’aide du document de vérification de l’enseignante

Groupe 01 – résultats des grilles d’observation de l’orientation motivationnelle en classe d’espagnol L3

Phase 1 – stratégie 3 : « développer une relation positive avec les élèves »	1 séance de cours (1 grille correspondante)	Niveau de réactivité / réponse des apprenants dans les échanges :	4
		Niveau de participation et engagement des apprenants dans la tâche :	3
Phase 2 – stratégie 13 : « augmenter l’expectative de réussite des élèves dans des tâches particulières »	3 séances de cours (3 grilles correspondantes)	Niveau de réactivité/réponse des apprenants dans les échanges : 2 – 2 – 3	m : 2 (niveau moyen atteint : m)
		Niveau de participation et engagement des apprenants dans la tâche : 3 – 3 – 3	m : 3
Phase 3 – stratégie 26 : « renforcer la confiance des apprenants dans leurs capacités d’apprentissage »	3 séances de cours (3 grilles correspondantes)	Niveau de réactivité/réponse des apprenants dans les échanges : 3 – 3 – 3	m : 3
		Niveau de participation et engagement des apprenants dans la tâche : 4 – 3 – 3	m : 3
Phase 4 – stratégie 33 : « augmenter la satisfaction des apprenants »	2 séances de cours (2 grilles correspondantes)	Niveau de réactivité/réponse des apprenants dans les échanges : 4 – 3	m : 3
		Niveau de participation et engagement des apprenants dans la tâche : 4 – 4	m : 4

Niveaux de réactivité/réponse des élèves lors des échanges avec l’enseignante et les pairs :

(Source : Cecilia Litan, 2018)